


Converted by Tiff Combine - (no stamps are applied by registered version)



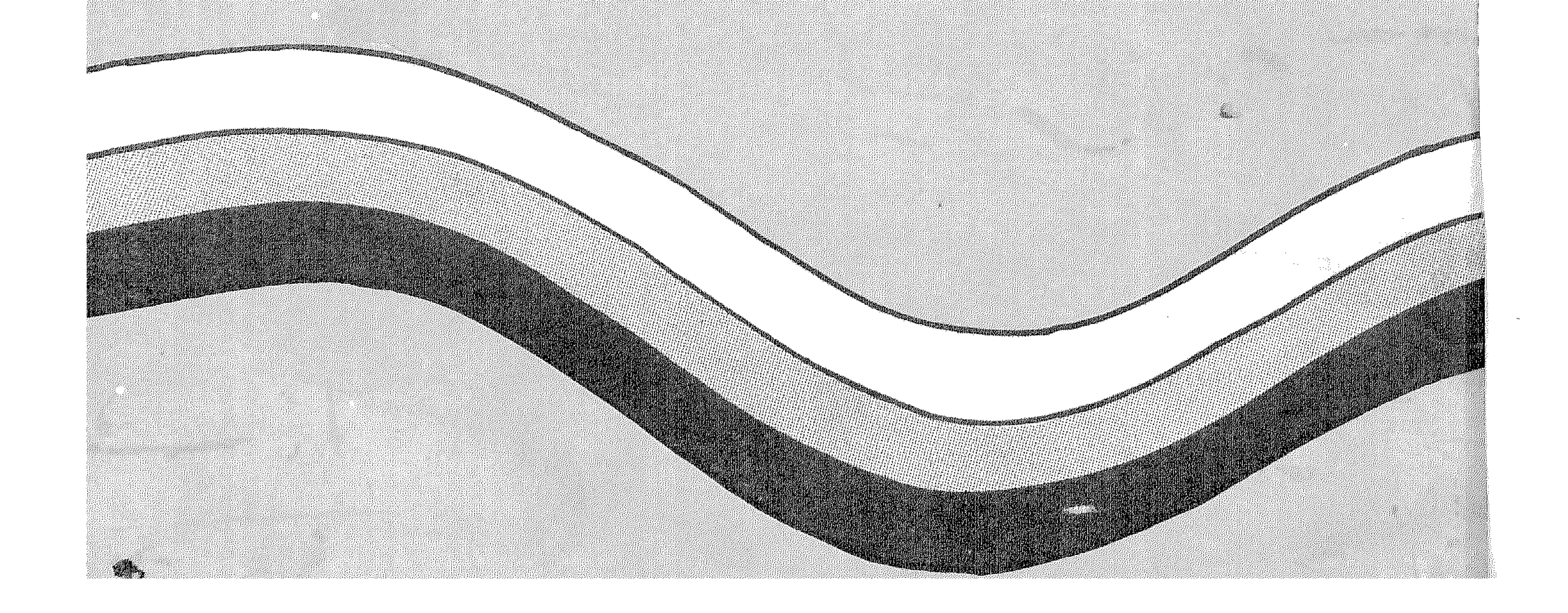


عالم الفكر

المجلد التاسع عشر - العدد الاول - ابريل - مايو - يونيو ١٩٨٨

الثقافات في العالم الثالث

- مفاهيم فلسفية في الثقافات الإفريقية
- ثقافة أمريكا اللاتينية
- الثورة الثقافية في تاريخ الصين



"مجلة عالم الفكر"
قواعد النشر بالمجلة

(١) « عالم الفكر » مجلة ثقافية فكرية محكمة ، تخاطب خاصة المثقفين وتهتم بنشر الدراسات والبحوث الثقافية والعلمية ذات المستوى الرفيع .

(٢) ترحب المجلة بمشاركة الكتاب المتخصصين وتقبل للنشر الدراسات - والبحوث المتعمقة وفقا للقواعد التالية : -

(أ) ان يكون البحث مبتكرا أصيلا ولم يسبق نشره

(ب) أن يتبع البحث الأصول العلمية المتعارف عليها وبخاصة فيما يتعلق بالتوثيق والمصادر مع الحاق كشف المصادر والمراجع فى نهاية البحث وتزويده بالصور والخرائط والرسوم اللازمة .

(جـ) يتراوح طول البحث أو الدراسة ما بين ١٢,٠٠٠ ألف كلمة ، و ١٦,٠٠٠ الف كلمة .

(د) تقبل المواد المقدمة للنشر من نسختين على الآلة **الطابعة** ولا ترد الأصول الى أصحابها سواء نشرت أو لم تنشر .

(هـ) تخضع المواد المقدمة للنشر للتحكيم العلمى على نحو سرى .

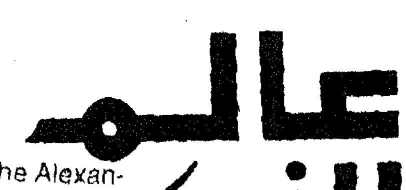
(و) البحوث والدراسات التى يقترح المحكمون اجراء تعديلات أو اضافات اليها تعاد الى أصحابها لاجراء التعديلات المطلوبة قبل نشرها .

(٣) تقدم المجلة مكافأة مالية عن البحوث والدراسات التى تقبل للنشر ، وذلك وفقا لقواعد المكافآت الخاصة بالمجلة كما تقدم للمؤلف عشرين مستلة من البحث المنشور .

ترسل البحوث والدراسات باسم :

وكيل الوزارة المساعد لشئون الثقافة والصحافة والرقابة
وزارة الاعلام - الكويت - ص.ب ١٩٣
الرمز البريدي 13002





رئيس التحرير : حمد يوسف الرومي
مدير التحرير : دكتور اسامه امين الخولي

مجلة دورية تصدر كل ثلاثة أشهر عن وزارة الاعلام فى الكويت * ابريل - مايو - يونيو ١٩٨٨ م
المراسلات : باسم الوكيل المساعد لشئون الثقافة والصحافة والرقابة - وزارة الاعلام - الكويت : ص.ب ١٩٣ الرمز 13002

المحتويات



المحرر الضيف لمحور العدد

الأستاذ الدكتور شاكر مصطفى

تسعى « عالم الفكر » دوما للتواصل مع المفكرين العرب . وفي اطار هـذا السعي الدؤوب ستستضيف « عالم الفكر » من وقت الى آخر أحد المفكرين العرب ليشترك مع هيئة التحرير في تخطيط مـواد محور العـدد وتسميـة الكتّاب ومـراجعـة الـدراسـات ، ثـم كتـابـة التمهيد .

والمحرر الضيف لعدد « ثقافات العـالم الثالث » هو الأستاذ الدكتور شاكر أحمد مصطفى ، الأستاذ بكلية الآداب بجامعة الكويت .



تمهيد

عالم الثقافة .. المتخلفة !

شاكر مصطفى

أن نتحدث عن العالم الثالث يعني أن نتحدث عن الفقر بجميع مستوياته وأشكاله. إنه عالم الفقراء . هو العالم الأكبر سعة والأكثر تعاسة في الوقت نفسه بين شطري البشرية . هذا التعبير الذي استعمل لأول مرة ـ كما يبدو ـ سنة ١٩٥٦ شاع بالرغم من أنه مضلل من الناحية الواقعية . وهو يريد أن يقول ان البلدان التي يضمها لا تنتمي لا إلى النظام الرأسمالي ولا النظام الاشتراكي . ولكنها رغم تباينها الشديد في أنواع الانتاج والثقافة ومفاهيم الحياة . ورغم تاريخ بعضها الطويل في البشرية . . . عالم ثالث . أدنى من العالم المتقدم ، يضم من لا يؤ به لهم من مخلوقات الله من البلاد المتخلفة والتي يسمونها (تأدباً أو ملقاً أو تغطية للواقع) بالبلدان النامية .

وكان بالامكان قبول هذه التسمية ولو في محور هذا العدد على الأقل ، لو أن ثمة نظاما ثالثا تسير عليها الدول غير المصنعة (أو غير المتقدمة وغير النامية) ولكنه نظام ثالث ورابع وخامس وعاشر . . . وإنما يجمعها أنها « متخلفة » في المنظور الرأسمالي ـ الاشتراكي معا ، وهي متخلفة عندهما بسبب أنها :

لم تلحق بالثقافة الحديثة التي تسير بالعالمين الأول والثاني ركضا أو طيرانا .

ـ ليس بالامكان أن تلحق ـ في أوضاعها الحالية على الأقل ـ هذين العالمين ـ بسبب الفقر العلمي والثقافي والمادي .

ـ أن الهوة تتسع دون انقطاع ومنذ أربعين سنة على الأقل ما بين فقرها المتزايد وبين غنى العالمين الآخرين وبنسب هندسية ، ورغم الحوار المتثل بينها ورغم ما يسمى بالمعونات من الجانب الأغنى ؛ ومن جانب الأمم المتحدة ووكالاتها المتخصصة .

ولما كان عالم « المتقدمين » في النصف الشمالي من الأرض وعالم المتخلفين في النصف الجنوبي ، فقد أقاموا في نوع من تهدئة الضمير القلق حوارا بين العالمين سموه حوار الشمال والجنوب . وهي تسمية رابعة تكذب على نفسها بدورها . . . وتكذب لأن معظم ثروات الشمال من الجنوب تنبع . وفي حين يعلن العالمان « المتقدمان » أن العالم الثالث عبء عليهما ثقيل ، فإنهما يدركان بوضوح أن قيامه على رجليه ، بوصفه منطقة استغلال مطلق قد ينقص الكثير من موارد العالمين معا ومن قدراتهما المتزايدة . وأن على العالم الثالث أن يقبل التبعية لهما رَضِيَ أمْ كَرِه .

صحيح أننا لا يمكن أن نضع في كفة واحدة بلدا دخل الفرد القومي فيه ما بين خمسة إلى سبعة آلاف دولار مع بلد آخر لا يزيد الدخل القومي فيه على مائة دولار ، بل صحيح أن ثمة فروقا عديدة أخرى بين العالم الثالث وبين العالمين الأولين . ففيه نقص في التغذية يصل حتى ـ الجوع المطلق . إن ثلاثة أرباع سكانه لا يصلون إلى الـ ٢٥٠٠ حريرة اليومية الضرورية للبقاء . وفيه نسبة من الأمية قد تبلغ أحيانا ٩٥٪ وتمنعه أن يحيط من الجهل بما حوله . وفيه زراعة تقليدية تضطره على الدوام إلى طلب المعونة ، وفيه تكاثر سكاني يرهق أممه بالأفواه المتزايدة كل يوم ، وفيه سوء استخدام للأيدي العاملة يجعل الفرد لا يعطي إلا ربع أو خمس قدراته . هذا إلى عدم كفاية التصنيع فهو على الجَمَل والعالم ركب الصاروخ ، وإلى الجهل أو النقص في التقنية يصل حتى الجهل بجميع مبادئها فكأنها عجب من العجائب ، وتوظيف أموال محدود وثروة مهدورة غير مستثمرة وهيمنة خارجة قوية نتيجة ذلك كله ، ودخل ضئيل ومستوى معيشة منخفض يجعل الناس دون المستوى المقبول للناس . . .

وصحيح أيضا أن بعض البلاد المتخلفة تحتاج الكثير جدا قبل أن تخرج من دائرة الفقر المغلقة مما يدفع بعض باحثي الغرب إلى القول ، من خلال النظرة التشاؤمية العرقية ، إن أمم العالم الثالث ليست أمما غير نامية فقط ولكنها متخلفة بحكم واقعها نفسه أو بقدرية بيولوجية أو بحتمية جغرافية لا قبل لها بتجاوزها ! انه حكم بالاعدام يصدره بعض الباحثين لينفضوا الأيدي من أي جهد إنساني يمكن أن يبذل لتعديل التوازن في الدخول القومية لتفكيك التعقيدات البنيوية وكوابح التنمية القومية لدى الشعوب .

كل ذلك صحيح . لكن صحيح معه أيضا أن التوتر الأخرس جعل العلاقات بين من يملكون ومن لا يملكون يهدد الأمن القومي للشعوب حتى درجة الانفجار ، أو يصفها مرغمة على حافة البقاء أو اللا بقاء في الوقت الذي يتزايد فيه ولوج الأقطار حديثة العهد إلى المسرح الدولي فيزداد الصراع بذلك حدة وقسوة كاشفا الادارة غير العقلانية للموارد العالمية وسوء ابتلاع الدول المتقدمة لهذه الموارد .

بل وصحيح أيضا أن العلاقة الجدلية الأبدية بين الفقر والغنى قائمة فلا تقدم إنسانيا في جانب إلا على حساب تخلف إنساني في الجانب الآخر ، وشرط تقدم « ثقافة » الغرب هو نهب ثروات العالم الثالث . غارودي يقول : « إن التخلف هو التعبير الدال على علاقة استغلال بلد لبلد آخر » !

وهذه هي مجموعة الهوى المترابطة التي تتسع باستمرار وتهبط بالعالم الثالث إلى القاع في حين تزيد من قوى العالمين الأولين (وبخاصة في الثقافة ومعها) بشكل رهيب !

لكن إذا نحن ابتعدنا عن الميدان الاقتصادي ـ السياسي وعن التخلف في الميدان التقني فالصورة تختلف اختلافا كبيرا لأن معظم هذا العالم الثالث يشيل عن ذلك من موقعه « المتخلف » لينزل بثقله الكبير في الميدان الإنساني . . . حتى درجة التساوي بل والسبق أحيانا ـ مع باقي الأمم المتقدمة . إن فيه ثقافات ليست أقل قيمة ولا فعالية ولا عراقة ولا « فائدة » حقيقية للبشرية مما « تبتكره العوالم المصنعة » اليوم من الأدوات وأسس الفكر التقني !

في ذلك الكل المعقد الذي يشمل المعرفة والعقيدة والفن والقانون والأخلاق والعرف والقيم ، وفي رموزها اللغوية والأسطورية وفي واقع الشعوب « المتخلفة » وأساليب حياتها ومؤسساتها المجتمعية والدينية والتعليمية والسياسية وحرائق الفكر . . في كل ذلك الذي نسميه بالثقافة أي فيما يخص هوية المجتمعات العميقة وأدق ما يميزها ويعطيها القيمة الانسانية . . . ليس الغرب أكثر من « عارض طارىء » في موكب الانسانية الطويل .

إنها مشكلة ميزان « التقويم » مشكلة القيمة المرجعية التي تقوم على رجل واحدة وتعتبر « الثقافة » وحدها ، والثقافة بشكلها التقني المتطور الأخير وربما يتبعها وينجم عنها من العواقب والنتائج هي المعيار الأول والوحيد ! هي في إدخال الفقر المفروض فرضا على العالم الثالث ، والتكاثر البشري الذي يدافع فيه عن بقائه ، ونوعية أساليب الانتاج وثروات الفقراء المنهوبة بالرغم منها ضمن التقويم الانساني للانسان !

هنا في هذا الميدان يحل الاختلاف في النوع فقط محل الاختلاف الكمي في النواحي الاقتصادية والتقنية . وتتقارب القيم الثقافية فهي مجرد أوجه متعددة للحياة الانسانية فلا تقدم ولا تأخر . . . نعني من هذا أن ثقافة العالم الثالث هي الميدان الذي لا تحمل فيه ثقافة أي بلد صفة الفقر أو الغنى ولكنها ألوان في التكوين البشري كقوس قزح . إن أمريكا اللاتينية وإفريقيا وثلاثة أرباع آسيا وأوقيانوسيا التي تدعوها باسم واحد يلفها تشكل من وجهة نظر الانسانية ثلثي سكان الأرض وتحتل ٤٧٪ من وجهها . والمشكلة كلها هي في قبول العالم لمفهوم العالم الثالث على أنه الميزان ميزان التقويم ، وفي أن يكون هذا الميزان « اقتصاديا » تقنيا فقط لا ثقافيا ولا اجتماعيا ولا إنسانيا .

إن كيان الغرب الذي يقوم في جذوره على القاعدة الثلاثية ، المسيحية والقانون الروماني والفكر والفن الاغريقيين يهمل كل ذلك ليأخذ جانبا واحدا من واحدة من القيم كلها وهي الثقافة الاقتصادية ليجعلها مقياسا لكل شيء . . . لأنه بها وحدها تحمل راية « التقدم » .

الثقافات والحضارات العريقة ، والتي يشال وزنها من الميزان كليا ما تزال تصنع الكثير للانسان . ولعلها هي المنوط بها إعادة التوازن إليه كإنسان . في القديم القديم نقش أحدهم على قبر بالهيروغليفية جملة غرضها مواجهة الآلهة والخلود « لم أجعل أحدا يبكي . لم أسبب الألم لإنسان » ونجد في كتاب الموتى العتيق « لقد اعطى الجياع خبزا ، والعطاش ماء ، وكسا العراة . إن الصالحين يتمتعون بنشوة الأرض » ، وموسى جاء بالوصايا العشر : « لا تقتل . . لا . . لا . . » ، والسيد المسيح قال « طوبي للحزانى فإنهم سيفرحون » ، وفي القرآن الكريم يتكرر طلب العمل الصالح مائة واثنتين وعشرين مرة ! « من عمل صالحا من ذكر أو انثى وهو مؤمن فلنحيينه حياة طيبة » ، « أن الذين آمنوا وعملوا الصالحات كانت لهم جنات الفردوس نزلاً . في تاريخ الانسانية كله كان المعيار الانسان والعلاقات الانسانية . أما امتلاك أسلحة التدمير وتقانة إنشائها والسيطرة التي تنجم عنها فمن ميدان مختلف في القيم ومن بقايا الوحش في الانسان . إنها لا تعنى التقدم والتأخر ولكن تعني أن في القيم الانسانية القائمة خللا في مكان ما . وأن هذا الخلل يجب أن يستدرك قبل أن يخنق جميع ثقافات الانسان !

في الحضارتين اللتين فرضتا على باقي العالم اسم « العالم الثالث » يسيطر مفهوم واحد هو « الأنا » أو « الفرد » المعزول ، الذي يشعر بوحدانيته وجبروته . بروتاغوراس القديم قال الانسان : الفرد مقياس كل شيء ، وديكارت الأخير قال : « أفكر فأنا موجود » ومؤدي الكلمتين واحد . لقد وضعا للانسانية معا النظام البربري ، نظام البعد الواحد . ولهذا سقط الآخرون من الميزان . وشال الميزان بالغرب وحده في الكفة المكافئة !

هذه هي ثقافة الغرب المهيمنة ، ولقد نظم التاريخ « الغربي كله على هذا الأساس . وفسر ثم سقى للأجيال جيلا بعد جيل فهو التاريخ الرسمي ـ عندهم ـ للانسانية . فالغرب هو محور الدنيا كلها والكون ينتقل فيه الانسان والتاريخ كله من العهد الاغريقي الروماني إلى العصور الوسطى والأوروبية ومن هذه إلى العصور الحديثة . . . وكل ما عدا ذلك فهو هباء ـ كله تواريخ مجموعات من النمل أو الذباب . وإذا شاعت بعض الشعوب الغربية الحديثة أن تفتخر بتاريخها استعارت بعضهاً من « شعر ابنة خالتها » ووضعت صورة منارة الاسكندرية بجانب تمثال الحرية وصورة روزفلت بجانب صورة بيركلس !

وديمقراطية أثيناً التي يطبلون لها ويزمرون لم تكن سوى ديمقراطية قرية لا تزيد على خمسة آلاف أثيني وتنتهي حقوق أي إنسان حين يتجاوز حدود هذه القرية . كما أن كل الحقوق الرومانية لا تطال سوى ٢٠٠ ألف روماني في منطقة اللاتيوم . وكل الامبراطورية التي شملت المتوسط بعد ذلك هي مجرد لواحق وإضافات لا قيمة لها في الانسانية أو الحقوق . . . واختنقت الامبراطورية الرومانية برمتها !

ويبحثون تاريخ أوروبا الوسيطة ليعتبروا في المنطق المعكوس أن تخليص أوروبا من الاسلام في معركة بواتييه (بلاط الشهداء) هو الحد الفاصل بين « البربرية » و « الحضارة » ! وهم يعترفون أن « القنانة » للأرض كانت أشنع

ألوان القنانة ، ولكن ليعتبروا أن تخليص الانسان منها ومنحه حقوق الانسان هو أعلى قمة الحضارة ! . . . وإذا أراد الله إسعاد فقير أضاع له حماره ثم جعله . . يعثر عليه !! حتى الكاثوليكية جعلوا منها نظاما رومانيا كاملا يقوم فيه البابا مكان الامبراطور والكرادلة مكان كبار القوم ثم الكهنة والقسس في شكل هرمي ، أشبه بهيكل الحكم في الرومان ـ وحتى الطبيعة جعلوا همهم السيطرة عليها وغزوها وامتلاكها . ومن سقراط إلى ماركوس ثمة خط واحد ممدود هو انعكاس ثقافة هذا العالم المسيطر ودعونا نسمه خط « فاوست » الشيطان الذي لا يحتدم في صدره سوى نار واحدة هي أن يسيطر ثم يسيطر . . . ويشتري الأرواح ! ويسمون هذا « واقعية » وموضوعية » وتغليباً للعقل على الأوهام والأساطير اوقد نجم عن ذلك كله فقد الهدف ورجحان كفة : كيف نعمل ؟ على كفة : لماذا نعمل ؟ ونجم عنه أيضا ـ ابتكار المزيد من الثقافة دون النظر إلى آثارها المدمرة في المشروع الانساني وزيادة نمو الاستهلاك لزيادة الربح . . . في سلسلة لا تنتهي .

إن سبنياس الفيلسوف الذي رأى ملكه ذا طموح مجنون قال للملكه مرة : ماذا تريد أن تفعل قال : أريد غزو العالم وأبدأ بآسيا الصغرى . قال وبعد ؟ قال : بلاد فينيقية ومصر . وبعد ؟ قال : بلاد العرب ؟ وبعد ؟ قال : بلاد فارس ، وبعد ؟ قال : بلاد الهند ؟ . . وبعد ؟ بعد ذلك أستريح ! فقال له سبنياس : ولماذا لا تستريح من الآن ؟ . . . هذا الملك يلخص الطموح الغربي المجنون لابتلاع كل شيء . وفرض « وحدانية » ثقافية واحدة على العالم .

فمن استغلال الناس عبيدا في النخاسة إلى نهب العالم في الاستعمار القديم الى استغلال العالم الثالث بالاستعمار الجديد وبالشركات المتعددة الجنسية ثمة مرحلة طويلة امتدت ٤٠٠ سنة لتسمح للانكليزي بشاي بعد الظهر ، وللإفرنسي بالتمطق بعد عشاء فاخر ! وللأمريكي أن يفخر بامتلاك سيارة وفيلا ورقدة ناعمة على رمل البحر ! الرق هو الرق ولكنه انتقل من أن يكون فرديا إلى أن يصبح جماعياً . هذا هو التغير الوحيد ! أما صاحبه فلك أن تسميه « الشر الأشقر » ! وكل الدماء التي يمتصها من العالم الثالث يعود لاستغلالها في فرض الهيمنة عليه حتى الاختناق . أخطبوط الشركات المتعددة الجنسية الممتد في أعصاب العالم ، انتفاخ المصارف العالمية الذي يدعونه بالأخوات الستة ، اكتظاظ الموانيء حتى ما تكاد تستوعب ، تضخم المصانع ، الأموال المرعبة التي تنفق على التسلح ، التقدم الهائل في الثقافة ، فرض الاستهلاك بالقوة على الشعوب الضعيفة حتى لنرى في الأفق نذير العبودية القادم يستعبدنا ويذبحنا بالرغيف لا بالسكين كل ذلك إنما سقى ونما وقوى بدموع العالم الثالث ! وعلى حسابه .

هكذا اغتصبت أمريكا اللاتينية وإفريقيا والهند والصين وأوقيانوسيا لمصلحة شبه جزيرة في الشمال الغربي من العالم القديم تدعى أوروبا ما لبثت أن ولدت (أوورثت الهنود الحمر المبادين إبادة ـ لا فرق) قطعة من أمريكا هي الولايات المتحدة ؟ !

وعلى الرغم من المسيرة الدقيقة حتى لا نهاية الصغر في الفيزياء النووية وهندسة الوراثة وإلى الانطلاق التلسكوبي حتى الثقوب السوداء في الكون ، ومن التعقيد الأكبر الذي يكشفه السيبرناتيك في جميع مجالات الثقافة والفن والواقع ، وعلى الرغم من اكتشاف الجمال « اللا أرسطي » مع برخت والعلم اللا أوقليدسي مع اينشتاين والفلسفة اللاديكارتية مع باشلار ، برغم ذلك كله فإن « النسبية » في القيم لم تأخذ مكانها في عيون الغرب ولا في فكره . ظل « الغرب غربا والشرق شرقا ـ عنده ـ ولن يلتقيا . . . » وظل يسقي نفسه « الغرور » غير الثقافي ، بأنه المحور ، ومحور المحاور ! إنه التعالى على التاريخ والنظام العرضي الذي يطمح أن يكون أبديا سرمديا ! . . .

إن التعارض بين ثقافة الغرب المسيطر وثقافة العالم الثالث إنما ينبع من هذا الفارق العميق بين موقفي الناهب والمهوب ! بين الذي لا ينظر إلا إلى ذاته وبين من ينظر إلى مجموع العالم !

ولكل ثقافة محاورها الفكرية ومنطلقاها ومنطلقاتها التطبيقية . في الناس . الجامع الوحيد الذي يجمعها ، أنها جميعا متخلفة . وكلها مهددة . عظمة هذه الثقافات أنها لا تعتبر نفسها التفسير الأوحد للكون والحياة . وأنها بجانب تفسيرها تفسح المجال لما لا ينتهي من التفاسير . إنها جميعا تعتبر الثقافات الأخرى الجزء المكمل وإن يكن المضاد ، لكيانها . وكانت تنطلق على خطوط مغايرة . ولست للعالم الثالث بالمقابل ثقافة واحدة . بل ثقافات شتى كلها مهددة بأن يبتلعها تنين التشابه مع الغرب . « تقاناته » كلها موظفة لتسطيح هذه الثقافات وطمس معالمها المميزة لحسابات الثقافة الواحدة التى تزحف باتجاه واحد منه على العالم كله . في حين أن النظرة إلى العالم من الزاوية الثقافية هي النظرة الوحيدة التي تعيد إليه التوازن وتفتح له إمكان التفاهم . ولقد أضاع الغرب على نفسه ـ وما يزال يضيع العديد من الفرص ، وهي فرص اللقاء المتساوي ـ مع الثقافات الأخرى . . .

في أمريكا اللاتينية : البحث عن هوية

في أمريكا اللاتينية ثمة ثقافة تتبلور . إنها ناشئة ولكنها نبتة قوية تستمد عناصرها من أفق جديد ينبع من عيني الهندي الحمراوين ، ومن رقصة الزنجي على الحديد المحمي ، وتطل على غابة الأمازون المشتبكة ، كما تستمد المدى من الامتداد اللانهائي (للبامباس) . وتتطلع إلى القمم الثلجية في جبال الآنذ ، كما تمتلىء الغـابة بـالوحش والـطير والأفاعي والأسرار . كذلك تمتلىء ثقافة أمريكا اللاتينية بالتيارات التي تأمل البقاء ، تأمل في أن تكون القواعد الحجرية لثقافة جديدة . إن أمريكا اللاتينية لا تتكلم اللغتين الأسبانية والبرتغالية مع بعض اللغات الهندية ولكنها تتكلم لغة أخرى مختلفة ما تزال تلغو بها . تفتح الطريق إلى ثقافة جديدة خاصة بها وتمثل كيانها وأعمق أحاسيسها . وإن مزيجا متفجرا يتشكل الآن في أمريكا اللاتينية لن نعرف مداه . بلى اليس ثمة من وحدة ظاهرة في أمريكا اللاتينية لكن ثمة أربع أواصر تمنحها ما يشبه بالوحدة .

ـ اللغة اللاتينية (الاسبانية البرتغالية)

ـ المذهب المسيحي الكاثوليكي الديني الذي يبتلع الآخرين .
ـ التخلف فليس من بلد في القارة إلا ويجاهد للخلاص منه .
ـ وأخيرا توافر الثروات الهائلة المهدورة من ماء الأمازون ـ الأب إلى البترول ومن النحاس إلى القمح والذرة ومن الخشب إلى التخلخل البشري .

لهذا صارت أمريكا اللاتينية بوتقة صهر فعلية للعديد من الثقافات والتيارات قد يكون أقواها التيار الأيبيري ـ الأوروبي لكن العنصر الزنجي يلعب بها ، والعنصر الهندي المحلي ـ ينبع من داخلها ، وشعوب البحر المتوسط تغلغل في الوقت نفسه في نخاعها الشوكي ! فإذا وضع أساس الثقافة اللاتينية ـ الأمريكية أمثال : مارمينتو Marmento الأرجنتيني وبيو Bello وكاراسكيا Carrasquilla الكولومبي ومونتالبو Montalvo الإكوادوري وبرادا Prada البيرواني . وسييرا Sierra المكسيكي وباربوسا البرازيلي . ومارتي الكوبي فإنهم بكل تأكيد لم يكونوا يحلمون بما ستؤ ول إليه هذه الثقافة . لم يكونوا يحلمون بثقافة جديدة بقدر ما كانوا يحلمون بتقليد أوروبا ! . . ولكن أجواء أمريكا اللاتينية فرضت نفسها بسرعة لتفصل بين هذه الأمريكا وبين الغرب . وليكون ذلك طليعة الانفصال اللاتيني عن الغرب والسر في نقمته اليوم عليه . وجاء تيار الحداثة الثقافية الذي ظهر حول العشرينيات، لا ليغمر أمريكا اللاتينية ضمن السيل الأوروبي ، ولكن ليمنحها طريقا آخر غير الحداثة الغربية ، ويشكل قوة تحديث وتقدم خارقة في الفكر والعطاء ، وليبرز فيها أعمال نيرودا الشيلاني الذي غير في لغة الشعر نفسها . وبورغس الأرجنتيني الذي مات منذ عهد قريب وباييخو Vallego البيرواني . وكارلوس أندراده الشاعر البرازيلي . .

الثقافة اللاتينية تفترس حتى حريتها . تبحث عن طريق لم تطرق بعد . إنها ما تزال هجينة ولم تصل إلى معرفة هويتها وتتجاذب ثقافتها الكاثوليكية الثورية من جهة والغرب بقوته من جهة أخرى وتراثها الهندي الزنجي من جهة ثالثة ولكنها من خلال هذا الثالوث المحكم تفجر طريقها الثقافي الخاص متجاوزة لكل قيوده . إن القلق هو السمة التي ترافق الآن هذه الثقافة وتثيرها .

يظهر ذلك كله في الأدب كما يظهر في الرسم والرقص والفنون التشكيلية والموسيقا بل يظهر كذلك في كتابات الاجتماعيين والتربويين والكهنة ، كهنة التحرر .وميسترال أول حائز على جائزة نوبل في القارة ، وريس Reyes المكسيكي وخيروندو الأرجنتيني بالاضافة إلى الكولومبي موتيس والشيلاني بارا والبرازيلي (أمادو) بالاضافة إلى هويدوه البرزازيلي وشعراء التجسيم كلهم ينحتون في الصخر لرسم صورة « الثقافة اللاتينية » الخاصة كما يريدونها وكلهم أدمى في الحفر أظافره والأصابع !

أحد البرلمانيين في البرازيل اقترح الشروع بحملة وطنية ضرورية لخلاص الثقافة البرازيلية المهددة من مختلف الاتجاهات وكان يتساءل : « ما هذا البلد الذي توصل إلى إغفال أبطاله واستبدل بهم أساطير مضحكة مستوردة مثل

رعاة البقر في غربي أمريكا . أبدعت أسطورتهم كما يعرف الجميع المخيلة السينمائية ؟ ما هو إذن هذا البلد الذي لا يمكنه أن ينقل للأجيال الصاعدة مثال البشر البسطاء من شعبنا ؟ علينا أن ننقذ ما تبقى من الثقافة البرازيلية (أو مشروعها) وإلا فإننا نوشك أن نستفيق يوما وأمتنا قد تحولت إلى أمه أخرى يصبح فيها الشعور البرازيلى مجرد مرجع تاريخي . . . . »

على جانب آخر يرى فريري المربي أن التربية هي ممارسة الحرية للمضطهدين ! إن قوام التوعية عنده هو إدراك التناقضات السياسية والاقتصادية للوقوف في وجه عناصر الاضطهاد . إن الثقافة عنده ليست ترفا ، ولا مجرد متعة جمالية ولكنها جملة الحلول التي وجدها الانسان لما تطرحه عليه بيئته من المشكلات . وأما في الغرب فتجري الأمور كما لو أن التقانة تحل محل الثقافة في حل مشاكل الانسان .

ويأتي من جهة ثالثة الكهنة المتحررون في أمريكا اللاتينية لينشروا لغة خاصة للكاثوليكية . ثار حتى البابا مع الرجعيين عليها ، وما يزال ! . . . من كولومبيا إلى البيرو إلى البرازيل الى شيلي والأرجنتين ، ثمة سلسلة من الكنائس لم تعد تصلي على الطريقة المعهودة ولكنها تنام على الأرض مع المضطهدين وقد تحمل السلاح معهم . نوع من الثورة الثقافية يجري في عروق القارة . « لاهوت التحرر » الذي كتبه الأب كورتيز البيرواني إنما مهمته أن يدل الناس على أن طريق الله هو طريق النضال اليومي ضد الاضطهاد ! هذا هو اللاهوت الجديد الذي لا يأخذ معطياته من أوامر السماء ولكن من حاجات الأرض والتراب . وكثيرون هم الآباء الذين صارت ثقافتهم العامة تركض في هذا الطريق . وهم ينشرونها بنفس مطمئنة إلى أن هذا هو ماطلبه السيد المسيح ولم يحصل عليه ! وإذا لم تتقبل أمريكا اللاتينية الواقعه على الحافة بين الاختمار الثوري والثورة الثقافة الماركسية فإنها تتقبل بسهولة هذه القفزة الثقافية بين الدين والسياسة . . . إنها التعبير عن القلق أيضا وأيضا وهي « لاهوت الأمل » كما يسميها الأب جرجون مولتمان الذي يردد مع بانتبرع : « ليس الله كائنا لا تاريخياً وإنما هو قوة المستقبل . . إنه خمرة وليس أفيوناً » . والأمل لا يعني المعرفة المسبقة ولا انتظار المستقبل الذي يأتي ولا يأتي بل هو قبوله على أنه عطاء وإعداده في الوقت نفسه بالكفاح الفعلي ضد كل ما يشوه في الإنسان « صورة الله ! » . الأمل المسيحي في أمريكا اللاتينية هو عملية تحرر للانسان . ألم نقل إن ثمة ثقافة جديدة تبرعم على قمم الأندز وسهول البامبا وغاب الأمازون اللانهائي ؟ وإنها لنبتة جديدة لكن فيها كل تدفق الأمازون النهر الأب في الخصب وكل جنون الغاب وأسراره في الاستقلالية .

لكن هذا الجهد الذي تبذله أمريكا اللاتينية بحثاً عن هويتها الثقافية يقابله عملية اغتراب ثقافي تأخذ مختلف الأشكال :

فحركة الأموال والخدمات والتقنيات المحددة للإنتاج تميل أكثر فأكثر إلى التقارب مع ما هو جارٍ في الدول المتقدمة صناعياً . . لا وفق حاجات القارة .

- الاستيعاب الثقافي المتصاعد فيها لطرائق المعرفة الخارجية يجعل نظامها الثقافي كمياً ونوعياً وثيق التبعة للخارج .

- نظام الإنتاج والاستهلاك يتأثر بشكل واسع بالعلم والثقافة الخارجيين . وإعداد الثروات البشرية (أو النظام التربوي) يتأثر بشكل حاسم بالنماذج الأجنبية . مما يفرض إعادة تنظيم مؤسسات التعليم العالي (لا في الرياضيات والعلوم) ولكن في العلوم الاجتماعية والإنسانية والتربوية بما يزيد في المعرفة الذاتية لقيم القارة وواقعها وطموحاتها .

- أختصاصيو المستقبل يميلون بشكل عفوي إلى مركز الجذب الأمريكي - الأوروبي المساعدات . يحسبون أن الغوص أكثر فأكثر في المجتمع المتقدم ثقافياً سيثقفهم ويعطيهم ورقة رابحة للمنافسة في سوق العمل . . .

ويجهد المثقفون بالمقابل - ولا سيما في الآداب - لإيقاف القارة على قدميها مقابل هذه التيارات الجارفة معتمدين على أن من تقاليد القارة هضم القيم المختلفة وصهرها في كل واحد وليسوا بالقلائل أولئك الذين يؤمنون بهذا الخط ومنهم :

الأرجنتيون : أشبيرا ، والبيروي ، وسارمينتو وأنجيرنوس وأوغارت وغافز وروخاس . والشيليون لاستاريا وبلباو وفيكونة .

والكاريبيون : مابرق وهو ستوس وبدرو هنركويز أورنيا .

والمكسيكسون : سيبرا وتشيوس ، ورييس .

ومفكرو أمريكا الوسطى : ول بايه ، والأوزغواي رودو والإكوادورن مونتالبو وبرادا والبيروانيان تاغي ودي لاثورة .

إنهم جميعاً ردّات فعل على المجتمع الاستهلاكي الأجنبي الذي يفرض نفسه بكل قواه الساحقة ومنها الدعاية في أمريكا اللاتينية . ويخلق بذلك استياء متنامياً في مجتمعات كانت تعتبر نفسها في الأصل سائرة نحو إشباع تطلعاتها الخاصة . ولهذا نرى هذا التململ في تجديد دراسة التاريخ الوطني وفي استعادة الفنون الشعبية لاحترامها ودعمها وفي تحسين المبتكرات الخاصة . وبخاصة في انشغال الفنانين بالوسط الاجتماعي الذي يحيط بهم . إن الفنان الأمريكي اللاتيني قوة كبرى لإثبات هوية بلاده الثقافية في الأدب كما في التصوير والسينما والمتاحف والموسيقا والمسرح . . هنا الطلائع تنمو قوية قوية . .

الثقافة الافريقية : بحث عن الأصالة الضائعة :

وإذا انتقلنا الى إفريقيا هذه القارة التي تبتلع بغموضها كل شيء ، تبدلت الصورة الثقافية كلها هناك الثقافة الشفهية هي المسيطرة كلما توفي عجوز إفريقي كانت وفاته احتراقا .

مشكلة هذه الثقافة أنها فقط لم تجد الكتابة التي تسجلها ، لم يبق منها ، لا من حكمتها ولا أدبها ولا شعرها أو موسيقاها أو فنونها سوى بعض الآثار في أفواه العجائز وبعض التماثيل الملأى بالأسرار ، الرموز تلفها والأقنعة ماتزال هي التي تقف بين الناظر العابر وبين هويتها الخبيئة .

من خلال هذه العناصر الغامضة اكتشفت الشعوب الافريقية مؤخرا ذاتها وهويتها ، والثقافة ذات وهوية حركة دائمة من النقلة بين جيل سابق وجيل لاحق ، وقد كان هذا التواصل منقطعا بفعل أمرين : عدم وجود الكتابة والسيطرة الاستعمارية .

والثقافة هي أولا لغة مكتوبة لأنها الركيزة التابعة لكل ثقافة ، إنها هي التي تساعد على الامساك بعبقرية الشعب وضبطها وتفسيرها ، وإفريقيا تفتقد هذه الوسيلة لذلك كان كشف الهوية الضائعة صعبا ، وكان الكشف عنها يقتضي تحويل التراث الثقافي المروي والمسموع الى تراث مكتوب ولا يمكن ان تصبح الثقافة الافريقية قوة تحرير وتماسك واعية للشخصية الافريقية دون ذلك ، وثمة محاولات عديدة لكن عمرها القصير (منذ التحرر في الستينيات) لم يسمح لها بعد بأن تثبت أقدامها ، ولا تستطيع الفنون الأوروبية التي أخذت عن الفن الافريقي أن تمثل هذا الفن ولا أن تكون مصدرا له أو أن تعكس الثقافة ، هذه الفنون المزيفة أفقدته حقيقته ، شوهته فصار هجينا غريبا .

يضاف الى هذا أن الأفكار المسبقة التي نشرها الاستعمار عن القارة وثقافتها ،مع الجهل الغامض بها ، كل ذلك أدى الى بقاء إفريقيا في الظلام ، والعهد الاستعماري الآخر الذي لم يحتقرها فقط ولكن طمس معالم الهوية الثقافية للشعوب فيها ، لم يعتبر من فيها بشرا ولكن أدوات انتاج ، كل ذلك جعلها ارضا مجهولة حتى من علماء الجغرافيا ومنطقة ظنون لدى علماء السلالات البشرية والمكتشفين وارضا سوداء لا ماضي لها ولا تاريخ ولا نور ، ولقد لُقِن الزنجي ثقافات اخرى شوهت حتى آلهته ، وأجبرته على التعبد لآلهة اخرى ، لقد وقع فجأة في فخ القبضة الاستعمارية ، وعاصفة الحضارة الصناعية التي تمثلها فتكسرت بنيته الاجتماعية - الثقافية وتبعثرت شظايا وأُلقيت في العتمة ، فصار عاملا في المدن الكبرى أو في المناجم بعد أن كان فلاحا وانفك عن الحياة فصار رقما ، وفرضت عليه أعمال لم يألفها لقاء لقمة العيش كما فرضت عليه لغات أخرى ودين مختلف وقيم مستجدة ، وصار متسولا ثقافيا ، وفي حين زاد فتك الجوع والمرض والفقر فيه بشكل ذبحه ، كان يشده للمدن المكتظة ولحدائقها وأبنيتها وسياراتها ونسائها فيزداد رعبه ، ومع الرعب الخضوع والانكار للذات الشخصية ، اقتلع من جذوره وهو مايزال في ارضه فصار كالنبتة الذابلة تتعفن في ترابها وتموت . . حريته بين حضارتين : حضارة ذاتية منكورة وحضارة غريبة يجهد للحاق بها . . عبثا . ولم يكن بيده القلم ليعبر عن ثقافته الخاصة الموروثة ، فان أمسكه كتب ضمن ثقافة المستعمرين وبرموزهم وأفكارهم في حين كانوا لا يعبأون حتى بوجوده . وكان ذلك بتواطؤ فئات من الافريقيين أنفسهم .

ولا عجب بعد انكار الافريقي كانسان أن تنكر له أي ثقافة . فالقارة ، في عرف المستعمر الأوروبي ، لوح مصقول ليس فيه حرف . ويجب أن ننتظر مطالع القرن العشرين لتبدأ في الظهور بعض معالم الصورة الثقافية التي تكاملت بالتدريج بعد الستينيات والاستقلالات . . لتكشف في النهاية أبعاد ثقافة الافريقي العريقة ومعانيها .

لم يتحدثوا اولا عن أدب افريقي ولكن عن « فن شعبي » وعن منابع تاريخه الأثرية التي اكتشفت في الكهوف . وكانت الدراسات تنقلب الى الشكل الجدي كلما تفتحت الأفاق عن مفاهيم جديدة للوجود ، وقيم كونية فكرية ، وعن فلسفة تتناغم فيها وتتوازن كل القوى الطبيعية ، بما في ذلك الانسان والحصى وكل اشكال الحياة والوجود . ويرسم الكون خيره المادي الوجودي من خلال شبكة يتداخل فيها المرئي مع غير المرئي ويشارك حتى الموتى في الرقصة الحيوية التي توحد العالم وتربطه بوجوده . انها ثقافة توحيدية شاملة لكل شيء من الدين الى الفن ومن الأخلاق الى السياسة والاقتصاد .

وما القناع الافريقي غير تكثيف طاقة . وهذه القوة التي يحتويها القناع ويطلقها انما تصدر عن ينابيع الطبيعة والجدود والآلهة . غناء الزنجي وموسيقاه وشعره ورقصه وفنه معا هو ثقافته كلها مكثفة في صورة او تهويل من التهاويل . وليست الأقنعة سوى الحجاب الذي يضعه الفرد الافريقي ليضيع في المجموع وليذوب فيه وليصبح جزءا من الطبيعة ذات القوى المتعددة والمرتبطة بالأجداد . وهم الحركات الجماعية من غناء ورقص ولعب موزون ان تجعل هذه القوى كثيفة الحضور في كل شيء . وفي جعل اللامرئي محسوسا او على الأقل مرئيا .

في الثقافة الافريقية لا ينفصل الأثر الفني عن موضوعه والا فقد وظيفته . انهما مندمجان في الوحدة الكلية التي تبث الروح في كل شيء . هناك لا تنشد الشعر وحده ، وتقوم بالرقص وحده ، وتمثل درامة ثم تضع لها الموسيقا ، او تصنع تمثالا ثم تنصبه للتأمل . كل شيء هناك يشمل كل شيء ويشترك فيه الجميع وهنا مكمن السر في الثقافة الافريقية . انه الرقص الشعائري حيث تضيع « الأنا » وتذوب في الابداع الجمعي ، وحيث ـ كما قال الشاعر الزنجي ايميه سيزار ـ « يمسك الانسان بالحياة ويعيد توزيعها حسب قاعدة الغناء وعدالة الرقص » ، من الكل يبدأ كل شيء والى الكل ينتهي كل شيء ، كذلك يؤمن الافريقي ان الزنجي يبدأ من القوة الكلية للكون ليصل الى تجسيدها في شيء ، وأما الغربي فيبدأ من الذات الفردية ليحاول ان يجعلها سيدة الكون . هذه هي خلاصة الثقافة الزنجية ومفتاحها .

في كتاب بوبو هاما (تأخر افريقية) نجد قوله : « لقد عرف الناس حتى الآن نوعين من الانسان : الأول روحي هو انسان الهند القديمة ، والثاني مادي هو انسان الحضارة التقانية الغربية . . لا في المنظور الافريقي يظهر الكون كله حقلا واحدا من القوى سواء كانت قوى الطبيعة او الجدود او الانسان » وحين يستخدم الانسان الأرض فلاحا او صياد سمك او حطابا فانه لا يريد قهر الطبيعة كالغربي ولا السيطرة عليها ولكنه يظل واعيا انه انما ينال من نظام الكون وأن عليه أن يعيد اليه توازنه . . ان القرابين التي يقدمها ترمز للرباط البيولوجي ـ الميتافيزيكي الذي يربط الأرض بالسماء ! ، حتى في الطب لا تفرق الثقافة الافريقية بين الروح والجسد كما تفعل حضارة الغرب .

الزنوجة : وهي ماهيه افريقية ونسيجها الأولى ليست بهشاشة الثقافة اللاتينية ولا بجدتها وحداثتها رغم أنها هشة وجديدة الاكتشاف . ولم تكتمل بعد عناصرها التاريخية ، الارهاصات الأولى للوعي الزنجي تعود الى ذلك الفيلسوف الأسود الذي كان يدرس الفلسفة في جامعات ألمانيا آمو غينيا الافريقي في القرن الثامن عشر ، وكيف حول مهانته قبل ان يعود الى افريقيا في أحقوق الأفارقة في اوروبا ، والى الفكر الزنجي الآخر ادوار ويلمت بلايون الذي ذاع صيته في القرن التاسع عشر في أوروبا أيضا . إن في اعماق الزنوجة من المأسوية التاريخية ما يجعل كل كلمة ، كل حركة ، كل

رمز ، كل قافية ، كل لون يرعف بالمأساة الانسانة التي لا تزال تعيش في اعماق الزنجي وتحت جلده : الرق ! واذا كانت الثقافة الغربية تقوم على أساس وحيد فهو العلم والتقنية اي على حاجة واحدة من حاجات الانسان ، فالزنوجة او ثقافة الزنوجة تريد الاحتضان المباشر للطبيعةوالعالم . تريد الاسهام في تقديم معنى عن الانسان وعن البشر جميعا في وقت معا . انها تريد رفع الأسطورة الى ان تتوازى مع المال ، مع العجل الذهبي معبود الجنس الأبيض .

الجماعية : هذه الروح التي تمتلىء بها ثقافة الزنجي ومشاريعه لحل المشكل الانساني هي عند الافريقي عودة الى الأصول والجذور . الى ما قبل معرفته بالأوروبي الأبيض . هي البعث واعادة الخلق والقيم « للأسود » كمبدع وصاحب موقف في الكون . الرئيس نيريري أعلنها في تنزانية وأعلن أنها تقوم على ثلاثة اركان : الاحترام المتبادل بعكس القيم الفردية أو الغربية ، نظام الملكية المشتركة ، العمل واجب الجميع . وجعل هدف التربية يقوم على أمرين : القضاء على كل تمييز عنصري ، وربطها ربطا عضويا بنمو التاريخ . وهكذا لا يجد استغلال الانسان للانسان سبيلا للوجود . ان الافريقي لا ينمو حين يصبح اوروبيا بجلد اسود ، ولكن حين يحول علاقاته مع السود الآخرين بعمق الى علاقات أخوة وحين يستلهم الزنوجة العريقة في ضلوعه . لا الثورة تستطيع تحويل المجتمع ولا اللاعنف السلبي بمستطيع ذلك . وعلى افريقيا أن تشق الطريق الثالث . أن توقد شعلة وزرعها فوق قمة كليمـانجارو ليستغني بهـا كل من هم وراء الحدود » .

ويعبر الشعر الافريقي عن هذه المعاني ، من اقصى القارة اى أقصاها . انتهت أسطورة « الأبيض » الجميل الغامض الجبار في افريقيا . وثمة شعل سوداء أخرى تنبجس على كل القمم . لم يكشط الزنجي الجلد الأسود عن جسده باحثا عن انسانيته المماثلة لانسانية الآخرين ولكنه وجد في هذا الجلد نفسه انسانيته الخاصة ، هوية لا تعد لها قيمة من القيم . هبط الأبيض « الأشقر » فصار واحدا من البشر واحيانا دون البشر . بعد أن تعود خلال قرون طويلة ان يرى الناس دون أن يروه وأن يحتقر الآخرين ويحتفظ بينهم بمكان الاله المميز . العيون الحمراء في الوجوه السود تحاصره الآن . أضحى ذكره مكدرة في شواره داكار وعنتيبي وابيدجان . وعالم الكهرمان الأسود ليس بعرقي بالطبع ولكنه الكره للأبيض ، هذا الكره الذي تعتريه الذكريات هو الذي يصل به الى الحدود بين الكره والحقد العنيف . انه وعي عرفه المختلف من خلال وعيه للاضطهاد الذي ناله أربعة قرون من معاملة كحيوان . داماس الشاعر الغواياني يكتب :

لأيامي الحاضرة على أيامي الماضية
عيون كبيرة تدور حقدا وخجلا
ألا أغربي يا بلاد الأمس
يا بلاد خربات الجبل المملوءة بالعقد والأجسام المعروقة
يا بلاد اللحم الميت وجذوات النار الحمراء والأذرع
المحطمة تحت السوط الهائج

والشاعر بريير من (هاييتي) يكتب :

كثيرا ما تشعر مثلي بالأوجاع
تستيقظ فيك من بعد القرون القاتلة
وبالجروح القديمة تنزف من لحمك !

الثقافة التي يكونها الزنجي الآن ليست جوابا على هذا الموقف ولكنها تأكيد على هويته كانسان « التقط كلمة زنجي التي رموه بها كأنها حجر ويطالب بكل كبرياء بصفته أسود « بحقوق الانسان » ليس هناك من ردة فعل ولا من موقف حقد . ولكنها محاولة لكشف الماهية السوداء وراء ضلوعه المعروفة . إفريقية المحروقة الزيتية كجلد الثعبان ، افريقيا النار والمطر والكثافة هي التي تبرز في الأدب الأفريقي وتطبع الثقافة الافريقية كلها .

أعيدوا الى عرائسي السوداء لألعب معها
ألعابي الغريزية الساذجة
لأحتمي في ظل قوانينها
لأستعيد شجاعتي وجسارتي
لأشعر بذاتي !

هكذا يقول الشاعر فيهم . هذه العودة الى الذات هي التي تؤرق كل الثقافة الافريقية ، هي كل قلقها ، هي الرفض باصرار للخور المسيحي ، هي محاولة التخلص من العرق الأبيض وراء الجلد ومن رواسب العرق الأبيض المشئوم . حتى الذين يعبرون عن أنفسهم ويكتبون باللغة الأجنبية (الفرنسية او الانكليزية) وخاصة الذين نال بعضهم جائزة نوبل (كترضية عن الاحتقار الماضي أو عن استحقاق) حتى هؤلاء من أمثال سنغور السنغالي وأماس الشاعر الغوياني ويوب السنغالي ، بريير في هاييتي . رابياريفيليو ، يجدون أنفسهم في غربتهم اللغوية اشبه بمن يمشي فوق ارض ملأى بالألغام .

هذا القلب الأسر الذي لا يتجاوب
مع لغتي أو مع عاداتي
والذي تنقض عليه كالكلابة
عواطف مستعارة وعادات
من أوروبا . فهل تشعرون بهذا العذاب ؟
بهذا اليأس الذي لا نظير له ؟
اليأس من أن أروض بكلمات فرنسا
هذا القلب الذي جاءني من السنغال ؟

كذلك يقول الشاعر الهاييتي . لكن حب التناقض لا يقف عند الشكوى وانما يصل بها حد الخلق لقيم جديدة :

السواد يعني الثور . البلد الأسود لا يعني الجحيم ولكن الجنة . الليل . الجلد المظلم لا يعني الاضطهاد ولكن الثورة - الليل ليس ظلمة ولكنه رفض ، انهم يبشرون :

بالقلق الشفاف لنهار جديد

ويهتف آخر :

حررني من ليل دمي !
حتى السيدة العذراء
هي عند من تنصّر منهم
سيدة سوداء !

وتمضي الثقافة الافريقية في ايجاد قاموس جديد لها . احراق اللغة . من الرمزية السحرية ، من التباس المفاهيم ، « المسألة عند الزنجي هي أن يموت عن الثقافة البيضاء ليولد من جديد على الروح السوداء . إنه القانون الجدلي للتحولات . وسواء استلهم المثقفون كتاباتهم من التاه ـ تام التي تهز الغابة لتصبح نوعا من الشعر الأسود ، مثل ما لدى سيزار ايميه او عن الينابيع الشعبية والفلكلور مثل لولو أو من « البلاغات الملكية » كما فعل رابيبا نجارا ، أو من تجاوز هذه الأعاصير في الايقاعات والأغاني والصياح الى مركزها الهادي كما فعل بيراغو ديوب الشاعر الوديع او من السريالية اللفظية كما فعل لورد الذي يعتبرها السلاح العجائبي او من السريالية الفكرية كما لدى سيزير الذي يسرقها من الرجل الأبيض ليحولها ضده سواء كان هذا او ذاك فان الزنوجة تبقى هي المحور والهوية والرفض لأن يكون الأفريقي نسخة عن « الآخر » الأوروبي وما يحطمه المثقف الافريقي هو بخاصة الثقافة البيضاء وحدها . وما يسلط عليه الضوء والنقمة معا ليس الرغبة في التجاوز بل الصبوات الثورية الخاصة بالزنجي المضطهد . ما يميز الثقافة السوداء انها صرخات « التاه ـ تام » البعيدة في شوارع برازفيل . والشهقات الصوفية في كهوف تاهيتي ، وهي القناع في غابات الكونغو وهي أيضا قصائد سيزير الملأى بالدم !

ليبولد سنغور يقول : ليس ما يكسب القصيدة زنوجتها هو الموضوع بقدر ما هو الأسلوب . الحرارة الانفعالية التي تمنح الكلمات الحياة والتي تحول الكلام الى فعل انها اذن موقف . ويقول سيزير :

ليس زنجيتي حجرا يهاجم حمه صخب النار
ليست زنجيتي غشاء من الماء الميت على عين الأرض الميتة
ليست زنجيتي برجا ولا كاتدرائية
انها تغوص في لحم الأرض الأحمر
تغوص في لحم السماء الحار
تثقب الارهاق العظيم ، مصيرها العظيم !

« ان الزنجي يجد دوما في البحر والسماء في الكثبان في الحجارة ، في الريح مخيلته للجنس البشري » . « إنه يذوب في الطبيعة بأسرها باعتباره تعاطفا جنسيا معها » وإنه ليعرف أنه طريقا فكريا جديدا لذاته :

أيها الزنجي يا بائع التمرد المتجول
أنت تعرف طرقات العالم
بعد أن باعوك في غينيا . . .
. . . .
يا أسود يا رسول الأمل
أنت تعرف جميع أناشيد العالم !
. . . .
لنكتب بجميع اللغات
في الصفحات الصافية للسموات أجمع
اعلان حقوقك التي انكرت عليك
منذ أكثر من خمسة قرون !

إنه إذن مشروع زنجي كامل . فيه التاريخ وفيه المستقبل ، من خلال الزنوجة التي يصنعها المثقفون والتي تصنعهم بدورها في تكامل جدلي وفي وقت معا . واذا قال الشاعر الأسود جاك رومان :

إفريقيا . لقد حفظت عهدك
إفريقيا أنت فيّ
كالشظية في الجرح

فلأن الزنوجة لم تعد حاله بل هي تجاوزات للذات ـ وتوتر بين ماضي مأسوي ومستقبل تطلق فيه بصراحة الصرخة الزنجية الكبرى التي تهز العالم .

●●●

الهند : هوية الوحدة الكونية

دنيا ثقافية أخرى نجدها في الهند ، البلد ذي المائة وخمسين لغة والمائتين وخمسين دنيا ! انك لا تدرك عمق الأسرار في هذا الجانب من العالم ان لم تقرأ كتبه المقدسة وملاحمه ذات الشعر المذهل . من المهابهاراتا الى الرامايانا . وترى الى صوفيته المحيرة في باغافادجيتا وترى رقصة ونجته وانعكاس جبال هيمالايا « رب الثلوج » فيه والنهر يبحر الماء فيه بالوحل والقداسة معا وبرماد الموتى : الفانج . ذري هيمالايا البنفسجية هناك موصولة بنجوم السماء حيث يسكن فشنا الاله في موطن النور والصفاء . ولكن دون الوصول الى ذلك عواصف الموت وصقيع الجحيم . وعلى السفح مايزال الاله شيفا ، رب الرقص يرقص رقصته الخالقة المدمرة .

إن جماع كل ثقافة الهند موصولة بهذا الجدار الصخري الهائل المجلل بالبياض وبما يفرزه من الآلهه . ان محور الشعر والتصوف والدين والموسيقى والرقص . ويختلط فيه كل شيء : ملحمة الآلهة بحياة الأبطال والناس ، ويشكل الخزان الفريد للقيم والرموز والدلائل سواء فيها البشرية أم الالهية . ولا يضاهي اختلافها الشديد سوى تعقيدها الشديد . وثقافة الهند معقدة كل التعقيد لا لأنها فقط تجمع الآلهة والبشر معا في مجموعة واحدة ولكن لأنها في الأصل تجمع الطبيعة كلها والكون والناس في كل واحد . البراهمية والهندوسية البوذية ، الجافية ، كلها من هذا النبع الواحد تنبع . لذلك كانت الطبقات في الهند مغلقة وكان التأمل البوذي مطلقا ، وكانت الثقافة الهندية تجربه روحية لا تنتهي ، وكانت الباغافاد ـ جيتا دعوة الى المطلق والى القيم المثالية والعمل الجماعي المجرد ليشترك الانسان مع الخلود الالهي لأن نور الله موجود في الانسان وليس منفصلا عنه . ان الأنا الحقيقية للانسان هي الله « فالكل في ذاتك وأنت في الكل » . انها ثقافة الروح هذه الثقافة . وهي التي قادت الهندي الى تصور العالم على أنه وهم كبير يخفي وراءه جوهر أو روح الأشياء والكائنات . هنا تكمن جذور الثقافة الهندية .

وهذه الثقافة الهندية عريقة تعود الى ما قبل القرن الخامس عشر قبل الميلاد ، وما تزال حية مستمرة . كانت ديانة الفيدا ثقافة الهند المسيطرة في القرن السادس ق . م ، ثم ظهرت البراهمة والهندوسية (الدراما) وتعني القانون دينا وثقافة للناس ليس لها قانون ثابت مكتوب وانما هي وبعض الكتب القديمة كالفيدا نفسها والبراهمانا ، والباغافاد ـ هينا تشرحها وتمدد اطارها الثقافي وتحشد فيها الآلهة حشدا من البشر . في شعائر وعقائد مشتبكة نجدها في البراهمانا التي تنظم القرابن المقدمة للآلهة والتي تشخص ملامحهم الخلقية وفي الأدبا ينشا التي أضحت أساس الفلسفة الهندية الحديثة التي يذهب الى أن هناك نفسا واحدة كلية تتحد معها النفوس الجزئية بعد تغلبها على المايا أو خدعة الزمان والمكان .

وجاءت البوذية والجانية اللتان ازدهرتا بين (٣٠٠ ـ ٤٠٠ق . م) تهاجما العقيدة الفيدية البراهمية ولتصبح البوذية منهما هي الدين الرسمي للدولة في عهد الامبراطور اشوكا ولكن الهندوسية لم تهزم . وتنبت مزايا هذين المذهبين وصاغت شعائرها في قوانين (مانو) وظهرت عدة مدارس لتفسير الأوبا بنشار وانتشرت اليوغا الرياضة الروحية الجسدية التي لا تكفي فيها حياة انسانية واحدة للوصول الى المطلق وتكرار التقمص والأعمال الحسنة ، هو الذي يعمل الاتحاد باللانهائي او براهي مجرد آله سام خلق العالم واتحد به اما شينعا وفيشنوفهما العاملان ، وهذا الثالوث هو محدد البراهمة ـ الهندوسية . ولما كانت الهندوسية اكثر من دين او عقيدة كانت ملكا كاملا للحياة ، فقد صبغت الفكر الهندي كله بصبغتها فكانت الملاحم الكبرى من وحيها وكان الرقص الدين معها والشعر والتمثيل والأدب والفكرة .

علما أن البوذية ازدهرت بدورها في القرن السابع الازدهار في الهند في عهد الامبراطور هرشا (٦٠٦ ـ ٦٤٧) بعد أن هاجرت الى الصين ودخلت بدورها وبقوة في الثقافة الهندية لتمنحها رافدا جديدا من الحياة في عهد الفوبتا . كاليداسا الشاعر الهندي (القرن ق . م) هو أشهر من طبع الشعر الوجداني والملحمي والتمثيل والفكر بهذا الطابع الذي ينشر صورا تحور بين الطبيعةوالجناتوأغوار الذات البشرية عن طريق الرمز . ويأتي مع كاليداسا يشوورا المؤلف وفيشا كادتا ، وأمارو وبهاتراهري .

كما يأتي الفلاسفة أمثال أزانفا وفازر بندو من أتباع المدرسة نفسها ليمنحوا جميعا الفكر البوذي منحى جديدا . وليقيموا فلسفة اليوغا على أسس جديدة فما دام الواقع ليس سوى خيال ووهم فانهم لم يصلوا بذلك الى القدسية كما في الهندوسية ولكن الى نقيضها فاذا كان كل شيء وهما فان الوصول الى هذه النتيجة هو الاقرار ذاته بوجود فكر فالفكرة الوعاء اذن هي أساس المثالية المطلقة .

وقد ظهر اثر تلك النهضة في جميع نواحي الحياة الهندية : في تركيز الملاحم الكبرى وتطوير النظم الفلسفية وفي الاخراقية الدينية من زهد وتنسك ، كما في اللاهوت والفلسفة وعلم الطبيعة . . وما الى ذلك من التجريدات العقلية ومن هنا ظهرت نظرية الفيدانتا فيما بين القرنين الرابع والخامس لتزيد في غنى الثقافة الهندية . غني جديدا في الوقت الذي ازدهر فيه فن الرسم ففيما كانت المثالية المطلقة تسيطر على الفلسفة البوذية ، وتستبد بها وتبرز في الفكر الهندي عنصر الروح وتعطيه الصدارة ، كانت النزعة الفنية للتنويه عن الأشياء المحسوسة بالرمز ، ولاضفاء شيء من الروحانية عليها تبلغ أوجها في الفن التشكيلي والتصوير ، وفي اضفاء مثل ذلك التوازن بين الكتلة والقيمة وذلك التناغم بين المقاييس والمسافات . . حتى امتد ذلك الى العمارة والى كل الفنون والى أزمات بعيدة بعد ذلك .

إثر ذلك انتشرت البوذية في معظم آسيا . هاجرت الى تركستان واتخذت فيها قاعدة قوية تحركت منها الى الصين وبدأت حركة نشطة بين الصين والهند تخرج بين الثقافتين الصينية والبوذية عن طريق سلسلة من الأديره التي بنيت على الطريقة البرية الطويلة . وكان الأمبراطور هارشا (من القرن السابع) هو الصورة الأتم للبوذي كان من أثقف رجال عصره جعل جل بلاطه ملتقى رجال الثقافة والفكر من امثال : مايورا / وبانا ، وضع عددا من القصائد المستطابة والتمثليات الحية . . وكان من التسامح الفكري بحيث وصل الى مذهب توحيد الأديان .

وكانت الهندوكية تحاول عبثا تطويق النشاط البوذي . لا على أساس الصراع بين ثقافة وثقافة ولكن ايضا على أساس احاطة المراكز البارزة للبوذيين بسلسلة من المدن والمعابد الهندوكية .

مدينة بنارس مثلا كانت تضم ٣٠ ديرا للبوذيين و١٠٠ هيكل للبراهمانية مع ما يتلو هذا المذهب أو ذاك من شعر وأدب وفكر وموسيقا وتمثيل . . هذه هي الجذور التي ما انفكت تنمو وتتفرع في الهند الى اليوم . والطريقة الروحية التي اختارتها الهند ثقافة لها ما انفكت تطلق المفكرين والمثقفين على الأسس نفسها حتى العصر الأخير .

وطرق الإسلام أبواب الهند من الشمال الغربي منذ أواخر القرن السابع وتمكن من تثبيت ثقافته أوليا بين سلوك الطوائف هناك لكن المسلمين سرعان ما استفادوا من الثقافة الهندية أحسن ما لديها في الطب والنجوم والحساب والقصص الرمزي ، واذا كانت كليلة ودمنة وألف ليلة بعض أساس القصص عند المسلمين فإن وراءها عشرات من القصص التي ترجمت الى العربية وتوغلت بين الناس وبرزت البعثات الطبية في العهد العباس الأول مع كنطا الطبيب . ورد المسلمون هذا الديْن اضعافا مضاعفة حين كتب البيروني (مطلع القرن الخامس الهجري ١١ م) كتابه الاجتماعي والفكري (تحقيق ما للهند من مقولة مقبولة في العقل أو مرزولة (فسجل صورة ثقافية نادرة للهند كان يمكنها أن تضيع

لولاه ولكن حيث تدفق الاسلام بعد ذلك الى الهند مع الدعوة الاسماعيلية بكل ثقله الثقافي في القرن الخامس عشر والسادس عشر على يد أباطرة المغول المسلمين في شمال الهند والدكن) .

لقد أطلعت الهند المسلمة الكثيرين جدا من الرجال في ظل الثقافة الاسلامية كما كانت تطلع الكثير منهم من أبناء الديانات الأخرى وثبتت في هـذه الفترة الـطبقات الاجتمـاعية من البـراهميين إلى المنبـوذين ، وجاء السلطان أكبـر (١٥٤٢ ـ ١٦٠٥) فمنح الهند مع الوحدة والتألق العمراني أساسا فكريا ليس بجديد تماما عليها ، كان تعايش الملل والنحل قد ساوى بينها فجاء اكبر بعهده الذي استمر ٦٣ سنة يريد توحيدها في ثقافة واحدة ودين واحد ومع انه كان اميا الا انه كان من الثقافة والذكاء ومن الاطلاع عدا الاسماء على المسيحية ومبادىء الهندوسية والجانية والزارادشتية ماجيله يقدم على هذه الخطوة بعد ان جمع من بلاطه خيرة ما في البلاد من العلماء والفنانين والشعراء وممثلي الثقافة المختلفين .

وبعد أن عقد تحت إشرافه المباشر حلقات المناقشة حول ما وراء الطبيعة وقضايا الألوهية أعلن سنة ١٥٧٩ في المسجد الجامع في سكري : الله أكبر ! معلنا بذلك مشاركته للطبيعة الإلهية وأعلن عصمته وطالب الأمة جمعاء أن تتبعه ويأتوا بهدية فمن لم يفعل فقد كل شيء ! الدين الذي أعلنه كان يجمع ثقافات الهند وأديانها من عبادة الشمس والنار إلى العادات الهندوسية . . ولما لم يجد الاستجابة التي كان ينتظر أصدر سنة ١٧٩٥ مرسوما بحرية الأديان والفكر وصارت الثقافة الجديدة مجرد نظام ديني رسمي أكثر منها عقيدة محددة ، ولم يلبث بعد وفاة أكبر أن مات .

كانت ثقافة الأفكار الدينية السابقة مستقرة في النفوس لدرجة أن الثقافة الهندية لم تكن تطلع من خلالها فحسب ولكنها مستعدة للثورة من أجلها ، فلما أظهر السلطان اورنكزيب تعصبه الإسلامي ووضع أنصاب الهند تحت مداخل المساجد يدوسها الناس في الرواح والمجيء ، وفرض الجزية تجمهر زمر من الشعب متظاهرين حول قصره . وكانت أخطر الثورات هي ثورة الهندوس التي تبلورت من ثورتين : المهرات والسيخ وبقى أورنكزيب يحارب ٢٦ سنة حتى أخمدها ، لكن الثورة كانت قد أطلقت مذهبا جديدا دينيا هو طائفة السيخ المشتق من الهندوسية التي عادت إلى الثقافة القديمة وآمنت بالتوحيد ولكنها جعلت الله روح العالم ممتزجا بالمادة لافردية مميزة له وقالت بانه يمكن ان تجسد في الناس (المايا) وقام مجددون من الهندوس أمثال راماناند في بنارس وغوراغ في البنغال وكبير وكان من أتباع راماند الحميمين وفالاب البراهمن فهاجموا بعنف تعدد الآلهة . وعبادة الأصنام ولكن ليقطعوا الطريق بذلك على توغل الإسلام ، اكتفوا بعبادة الروح ، وظهر إثرهم ناناك (١٤٦٩ ـ ١٥٣٩) فنادى بأن الله محب العالم وأنه إله الخطاة والبائسين والمنبوذين أيضا ولا قيمة للطقوس العبادية . . كل ذلك من خلال الهندوسية . وسرعان ما صار ناناك في عيون أتباعه التجسد الأول لله على الأرض ، وفيما كان السيخ ينتظمون وتصبح لهم تقاليدهم المقاتلة تعمق الحقد في الوقت نفسه لديهم ضد المسلمين بمختلف الأشكال . لكن في تلك الفترات نفسها كانت البلاد تعج بالمئات من الفنانين والأدباء والعلماء الذين كان بعضهم يستظل بالبلاط ، وفيما ظهر عدد من الشعراء البارزين كانت العمارة المغولية تمنح الهند طرازا جدّيدا من البناء كان من أجملها ما قام في الهند من الآثار العمرانية مثل تاج محل ، القصر القبر من أيام شاهجان ، والمساجد الكبرى في مختلف المدن والقصور الضخمة والقلاع . وكما ظهر الطراز المغولي في البناء ظهر الطراز المغولي في الرسم وبعد أن استقدم عدد من رسامي ايطاليا الى البلاد ظهر من أبنائها من أعطى الرسم طابعه الهندي الخاص . وزاد

الشعراء الهندوس والمسلمون في التراتيل والأماديح الدينية . أما النحت فكان منذ عهد طويل من اختصاص الهندوس والبوذيين ولهم فيه اسلوبهم الخاص المميز ومنحوتاتهم التي تملأ الهياكل والأديرة عملا بالتقاليد الدينية . وهكذا طبع المغول بطابعه تراث الهند الثقافي رغم قلة عددهم ومنحوه مع الاناقة المترفة الذوق الرفيع .

هذه الهبة الثقافية لم يكن لها من غد لأن الاستعمار (البرتغالي ـ الهولندي ثم الانكليزي) تكلب في الهند وأخذ في امتصاصها ، وحيث صارت الهند لانكلترا وحدها صارت (جوهرة التاج) بما تستنفذ ومن ثرواتها ، وتحرك الهنود اما الى الهجرة أو الى الفقر المدقع . فانكمشت الاجواء الثقافية لاحتلال لقمة العيش المكانة الأولى . صحيح ان ذلك يدعو للعودة الى الله باعتباره الملجأ الأخير ولكنها عودة فيها كثير من المحافظة نتيجة للخطر المستمر ، وأدى الانكماش والخطر كلاهما الى جمود الفكر الثقافي والدين فمرت الديانة الهندوسية في أزمنة ، فالبراهميون المثقفون ابتعدوا عن الجماهير التي يحتقرونها وقبلت الطبقات الدنيا بوثنية سمجة شكلية لا ترى فهي أي شيء . وبلغ عدد النساك والكهان (اليوجي) في الهند سنة ١٩٠٠ حوالي خمسة ملايين (من السكان الذين لا يزيدون على مائة مليون) وتميزوا بالمخرقة والكسل أما المعابد فكانت تزدان بمشاهد فاضحة احيانا والمؤمنون يمسحون اجسامهم بذيول الابقار أو يشربون بولها والحجاج الى الناتج يعبون من مياهه الملوثة الملأى بالجثث الطافية وينشرون الأوبئة حيث حلوا . . وأقصيت المرأة الى كسي البيت (الزانانا) فعادت في أقصى التخلف والقبول لكل الشعوذات .

واستحقت البوذية الى أن تصبح ديانة سلبية تدفع الى ترك العمل لأنها تعتبر الوجود شرا وتوصى بالحزم في رفض المسرات الخادعة وتطرف الى التأمل ولم ينجح الهنود والمسلمون ، تحت ضغط الاستعمار الانكليزي في خلق ثقافة هندية اسلامية فانصرفوا الى المحافظة والتقليد ومع أن هذه الأمور جميعا موجودة الجذور في الحياة الثقافية الهندية إلا أنها فقدت نبلها ومعناها ووظيفتها وصارت قشورا في حين ذهب منها الجوهر الذي يبررها .

على هذه الصورة الثقافية السوداء جاء القرن العشرون . . وفي هذا القرن حققت الهند ذاتها الثقافية وعبرت عنها في ثلاثة رجال : طاغور والمهاتما غاندى ومحمد اقبال . صحيح أنها أخذت تتطعم بالثقافة العلمية التي يؤمن بها وحدها الغرب ولكن دون أن تنسى رومانسيتهاالثقافية المبدعة. وقبل أن نقبل على ذلك كانت قد طرحت للفكر العالمي أمرين مثاليين : نصر المذهب الجمالي الزهدي مع شعر طاغور ونصر مذهب اللاعنف السياسي (ساتيا غراها) مع غاندي . أسر طاغور الناس بانتاجه الغزير والرائع معا (٥٠ مسرحية و١٠٠ ديوان شعر و٤٠ مجلدا من القصص عدا مجموعات من الألحان لشعره ومن مجلدات عن المقالات السياسية والفلسفية ومجموعات من الهوم . واهتم بالتعليم وانشأ مدرسة خاصة ليعبر فيها بعكس التعليم الغربي عن سخطه على مادية الغرب وجفافه الروحي وانفصاله عن الطبيعة و منابع عظمة الوجود والخالق .

أما غاندى صاحب (الساتيا غراهل والتعلق بالحقيقة) فقد تصدى بها للامبراطورية البريطانية وهي في أوجها السياسي عنده جهاد صوفي للذات . طريقة حياة . وبعد أن تطورت السياسة إلى سياسة إلهية في العصور الوسطى ثم الى سياسة دون إنسانية في الفترات الأخيرة أعادها غاندي بالممارسة اليومية الى عمل انساني شامل وهذا هو الدين في

رأيه . لم يعتبر نفسه نبيا ولا رئيسا مهما ولكن مجرد موقظ لقوى خافية في الانسان كل انسان . ولم يفصل الزمن عن الدين واعتبر أن كل الاديان صحيحة . والحقيقة نسبية لا النسبية الذهبية التي هي مغالطة ولا الأخلاقية والتي تؤول الى الفوضى ولا الغرابة لانها الانانية ذاتها ولكن النسبية المفتوحة للجميع ما من أحد مؤهل لأن يحتكر الحقيقة وحده بحيث يستطيع رفض الآخرين أو معاقبتهم على ما يؤمنون . الحقيقة مفتوحة لكل الحلول والحقيقة بحيث يستطيع رفض الآخرين أو معاقبتهم على ما يؤمنون . الحقيقة مفتوحة لكل الحلول والحقيقة هي الله التي تستوي عنده جميع الأفكار والقيم من هنا ينبع مذهب اللاعنف ، انه ليس موقفا سلبيا انه ابداع لعلاقة انسانية مع الخصم ان الساتيا غراهل هي لاعنف الأقوياء هي اللاعنف القائم على الحب للآخر وقدجسد غاندى بحياته جميع هذه المعاني كما جسدها في تقنية العمل لها ثم بمقتله سنة ١٩١٨ ، كان يمثل روح الهند الثقافي !

أما محمد إقبال الذي قامت على أفكاره الباكستان فشاعر فيلسوف مسلم (١٨٧٣ ـ ١٩٣٨) نشأ في ولاية البنجاب (على نهر السند) ودرس في كمبردج وميونيخ وعاد إلى وطنه سنة ١٩٠٨ ليعمل في المحاماة وليشتهر بشعره الرائق حتى ذاع صيته وكثر عشاق أدبه وفلسفته . دعا في شعره إلى نبذ التصوف السلبي الذي يسلب الأمة طاقتها المنتجة وبشر بالتصوف العملي الذي يدعو إلى العمل والجهاد وقد عدّ الرسول الأعظم وعمر وأبا بكر نماذج للصوفية العاملين . ونادى بتخليص المسلمين من الاضطهادات الدينية التي يتعرضون لها بـالانحياز إلى مناطق الباكستان والاجتماع في صعيد واحد . . .

فلسفته كانت تقوم على الذات التي هي عنده حق لا باطل ، وهدف الإنسان هو إثبات ذاته لا نفيها وعلى مقدار تحقيقه لذاتيته أو واحديته يقترب من هذا الهدف وبقدر نفيه لها يبتعد عن الله . وليس القصد من القرب أو البعد الفناء في الوجود الإلهي كما تدعو اليه فلسفة الاشراق ووحدة الوجود ـ بل على العكس من ذلك إن القرب يعني أن يتمثل الإنسان الله في نفسه . فالحياة رُقِيٌّ مستمر ، وتسخر ممن يقف في طريقها والمادة ليست شرا كما تقول البوذية أو فلاسفة الإشراق والتصوف السلبي بل هي المعين للذات على الرقي . ومتى انتصرت على الصعاب بلغت منزلة الاختيار . وإذا قاربت الذات المطلقة نالت الحرية الكاملة وإنها الحياة كلها جهاد للحصول على هذا الاختيار .

كتب اقبال ذلك في مؤلفات كثيرة بالإنكليزية والفارسية والأوردية وترك كمّا هائلا من الشعر . ومن كتبه عدا الدواوين : أسرار الذات ، ورموز الذات وزبور عجم ، وصلصلة الجرس وجناح جبريل وهدية الحجاز وتحديد التفكير الديني في الاسلام .

على هذه الخلفية الواسعة العريقة المعقدة تقوم اليوم ثقافة الهند التي تحاول التطور بعد أن تجاوز العصر كل ذلك الماضي العريق الطويل بثقافته وعلمه وتياراته . أضحى التغير الثقافي حتميا يحاوله اليوم الأدباء والشعراء كما يحاوله المفكرون والسينمائيون والفنانون والقصاصون والعلماء والمفكرون على أن تنمية هذه الثقافة وتطورها والنهضة بها رهن بتغيير البنية الاجتماعية التقليدية وهو أمر يسير في الهند على مهل وإن كانْ يلاقي الكثير من المعارضة العامة (الدينية بصورة خاصة) لا سيما وأن بقايا استعمارية عديدة ما تزال مسيطرة في البلاد (كاللغة الانكليزية والبنى الاجتماعية

العليا هذا الى ارتباط الثقافة تقليديا بالدين) مما يسمح بالقول إن ثقافة الهند اليوم فيما عدا العلم الذي وصل مستوى عاليا من المعرفة حتى اسرار الذرة ـ هو في أزمة عامة تحاول أن تجد طريقها الخاص عبر التخطيط والتحديث الرزين واحترام التعدد الثقافي ورفض التعصب والتطرف وإدخال الثقافة في علاقاتها الدولية .

في الصين : الهوية الروحية المادية معا .

لون آخر من ألوان الثقافة العريقة جدا في العالم الثالث نجده في الصين لون مختلف تماما عن الألوان الأخرى وإن كان في القدم ، وفي التأثر بالأجواء الدينية شبيها بالهند .

جذور الفكر الثقافي الصيني يقوم منذ أكثر من ألفين وخمسمائة سنة على ثالوث ديني أخلاقي من الكونفوشية والطاوية والبوذية . ولكنه رغم هذا التأثر الديني لا يأخذ الطريق التأملي أو السلبي من الحياة وإنما ينصرف بصورة أساسية إليها وإلى التعامل مع الطبيعة كمصدر ثروة لا كقوى غامضة ضاربة ما وراء الطبيعة لايهم الثقافة الصينية كثيرا سواء في الفنون أم الشعر أم التمثيل أم الموسيقا أم الأدب ولكن تهمها العلاقات الإنسانية بين البشر والاتصال المستمر بالطبيعة نفسها ، كل تراثهم التربوي والثقافي والفكري يعلّم ذلك .

فالطاوية مذهب فلسفي صيني المنبع يركز على الطبيعة مُسْتَمدّ من كتاب (طاوتي كنغ) المنسوب إلى لاوتز (الطاو) ويعني التوافق مع الطريق الذي تأخذها الحوادث العادية في سيرها التلقائي وتعاقبها المنتظم مثل الليل والنهار والفصول وسير الأنهر من الجبال الى البحر ونبات الشجر ولكي يتبع الانسان الطاو يجب أن يخلص نفسه من كل عناء أو طموح . أن يتخلص من خداع النزوع والشوق عن طريق التأمل الصوفي الذي يتعالى عن الوجود لينظر إليه من عل على أنه عرض زائل .

الطاو ـ عند الفيلسوف لاوتسو ـ هو الينبوع الأزلي الأول لكل ما يوجد ، إنه قوة حية تحايث الأشياء كلها وهو على عكس الفلسفات الغربية لا يفصل الذات عن الموضوع ولا الإنسان عن الطبيعة وينسج التعارض بينهما ، الداخل والخارج وحدة واحدة ، وثمة في كل شيء امتداد مبدأين متعارضين هما الين واليانغ عنصر مذكر وآخر مؤنث يؤلف الطاو وحدتها العليا .

والتنين في الطاوية رمز لقوة الكون لحضورها في كل شيء إنه الكشف عن الحياة الكونية من خلال المجاري المائية التي هي عروقه من خلال الأعشاب والأشجار التي هي شعره . . والضباب والغيوم التي تمثل لونه أما الانسان فلا يظهر في الفن أو في الفكر ـ كما لدى الرسام كووهي عصر سونغ الذي ازدهرت فيه الطاوية ـ إلا كأشباح ضئيلة على طرف البحيرة .

كتاب (تعليمات لمنظر جميل) أو كتاب (بدء الربيع) وهو من أعلام ذلك العصر كذلك كان يقول : لا يؤلف الإنسان الغاية الأخيرة ولا مركز العالم إنه ليس أكثر من قذاة ضئيلة ضائعة وسط محيط من الجبال . . إن الطبيعة ليست ـ

كما في الغرب ـ ميدان عملنا وليست عاطلة تسعى إلى السيطرة عليها . الكون كل حي ذو حركة وحياة تظهران في جري النهر وهطول الغيم وجناح الطيور ، أما الإنسان فليس أكثر من لحظة في هذه الحياة السرمدية .

غاية الطاوية أن ينصهر الواحد في الكل ، وأن تتحقق المعرفة عن طريق حدس تـأملي يجسـد اتحاد الانسـان بالطبيعة ، هكذا أعطت الطاوية أسرارا مقدسة وارتبطت بالتخيلات والأساطير أكثر ممن ارتبطت بالفكر والعقل اللذين نجدهما في الكونفوشية وقد أصبحت الطاوية مذهبا دينيا مكتملا منذ القرن الخامس له آلهته الكثيرة وتقاليده التي تخاطب العواطف الانسانية أكثر مما تخاطب العقل ، وقد حاول أنصارها ادخال شيء من الاتصال بالطبيعة في مذهبهم عن طريق العناية بالكيمياء والبحث عن اكسير الحياة .

أما الكونفوشية فتنسب الى حكيمها الأول كونغ فوتسى (٥٥١ ـ ٤٧٩ ق.م) وهو الأخلاقي الصيني الذي ما انفك الصينيون يرتبطون به حتى أواسط هذا القرن مما سمح بنسج المئات من الأساطير حوله حتى ليصعب التفريق بين الحقيقة والخيال فيه ، لم يدع الى دين وانما كتب مجموعة من الأفكار الأخلاقية صارت إنجيل الصين قروناً طويلة وتركز على اتجاه آخر غير الطاوية هو الإنسان نفسه .

عمل كونفوشيوس أولا في بعض المناصب الحكومية ثم انصرف ، تعاونه حـالة مـادية ميسـورة إلى الإصلاح الاجتماعي والى وضع تعاليم أخلاقية سياسية ترمى إلى إقامة العدل والسلم بين البشر ، هذه التعاليم جعل منها تلاميذه منظومة أخلاقية دينية عرفت بالكونفوشية ، وهي لا تناقض العقائد السابقة للناس ان لم تكن تقوم عليها وقد تطور بعضها فصار من الأعمال الهامة في الأدب الصيني (كالمنتخبات) وهي أقوال المعلم وتلاميذه ، والمؤلفات الكلاسيكية التي كان كونغ فوتسي قد حققها ، المبدأ الأول في تعاليمه هو تأكيد الروابط الانسانية بين البشر بالمحافظة على علاقاتهم بعضهم ببعض في وضعها السليم . عامل غيرك بما تحب أن يعاملك به هذه هي القاعدة الذهبية لدى كونغ فوتسي ، وهكذا أكد هذا الفيلسوف الطاعة النبوية والولاء العائلي ، وأكد على اتباع الطريق الوسط ورفض التطرف ومع أنه لم يظهر التأثر بأي دين فان في تعاليمه الكثير من أسس العقائد الصينية السابقة ، لقد كان المعبر النموذجي عن روحها . وهكذا ظل النظام الحكومي المستمد منها قائما رغم نزاعها الطويل المديد مع الطاوية من جهة ومع البوذية من جهة أخرى وكثيرا ما تغلبت هاتان الديانتان عليها كما أن الكونفوشية كثيرا ما أخذت منهما .

وفي عصر أسرة سانغ (٩٦٠ ـ ١٢٧٩) أعيد النظر في تعاليم كونغ وفي النظام كله وتطور الى الكونفوشية الجديدة التي تعارض التأمل والهدوء اللذين تدعو اليهما الأديان الأخرى وتدفع إلى الاهتمام بالتقدم عن طريق اكتساب المعرفة وأوجدت المدارس للطلاب والامتحانات لموظف الدولة على هذا الأساس فعلى الانسان ـ وفقا لهذه التعاليم ـ أن يراعى أربعة مباديء : العلم الغزير ، السلوك الحسن ، الطبيعة السمحة ، والعزيمة القوية ، وهذه المباديء الأربعة تتلخص في كلمة واحدة هي العدالة .

أما البوذية فمذهب غريب طارىء على الصين ، صاحبه (بوذا) أو المتنور (٥٦٤ ـ ٤٨٣ ق.م) ، هندي من الطبقة الارستقراطية ـ مثل كونغ فوتسي ـ وامتلأت حياته بالأساطير مثله الا أنه ادعى نزول رسالة عليه وهو يتأمل في

ظل شجرة من أشجار التين المقدس هي رسالة التنوير الكبرى جزاء لما قدمه من الجهد المقدس ، وقد نشر تلاميذه رسالته في الهند أولا ثم عن الطريق البري في الصين ، وأقاموا على طول الطريق بين البلدين سلسلة من الأديرة هي محطات ثقافية فكرية بقدر ما هي مراكز راحة ومعونةوهو يحمل في الهند ثلاثة ألقاب : باغافا ومعناها بالسنسكرتية السيد ، وتاغاثا (ومعناها الشخص الذي حضر) وبوذا ، وتقوم تعاليمه على رفض الحياة وعلى التأمل حتى الوصول الى درجة اليوغا التي تنتهي عندها اللذة والألم فكل حياة ألم والرغبات واللذات هي المسؤولة عن ذلك ، ولابد من أجل القضاء على الألم من كسر دارة انبعاثه المتجددة دوما وهي الدارة التي تربطنا بعجلة الوجود، ولا خلاص الا بالذوبان في السرمدية تماما كما لو سكبت كوبا من الماء في البحر المحيط .

ولا تشكل البوذية انفصاما بالنسبة الى الكونفوشية الجديدة المصبوغة بالصبغة الطاوية ، بل انها كانت زيادة في الغنى سمحت للفن والأدب وللثقافة عامة في عهد أسرة سونغ أن تعرف الازدهار الكبير ، ومدرسة تشان البوذية تلحف على ضرورة تحرير الفكر لاستقبال الإلهام ، التأمل هو الذي يحرر الإنسان من كل رغبة وكل ثورة ونزعة كي يجاوز صعوبات الحياة ويندمج في الطبيعة ويكتشف أن الكل واحد . وعند هذه النقطة كانت تلتقي الكونفوشية مع الطاوية والبوذية ، انها بالنسبة للكونفوشية هدف وبالنسبة للديانتين الأخرتين نوع من العبادة تتلخص في صلاة أو في تأمل زهرة أو شلال .

هكذا لا يصبح الفن أمرا قائما بذاته منفصلا عن الطبيعة ولكن تجربة روحية دينية تعبر عن ايقاعها العميق ويندمج الشاعر فيما يغنيه والمعمار فيما يبنيه والموسيقى فيما يعزف والرسام فيما يرسم والممثل في شخوص المسرحية ، إن التأمل في الطبيعة لا يتيح لنا لذة الحساسية ولكنه يحدد كياننا باخراجنا من ذواتنا ، والفنان لا يكون فنانا الا حين يوحد هويته مع عصف الريح وهدير الماء ولغو الزهرة وشجرة البامبو ، إن كل ذلك هو طاقة الكون وهو الطاو وهو الرمز (التنين) . . . وفي الفن الصيني ، في قمته يسود ضوء القمر ، واذا كان معظم رسوم الفنانين الصينيين تزدري الألوان فلأنها تريد التعبير فقط عن الايقاع الحيوي الذي يكمن في الأشكال ويذهب الى ما وراء الألوان والخصائص المجسدة للمادة .

هذه هي مبادىء (الحيوية الايقاعية) التي حددها الرسام كما هو في القرن الرابع عشر .

أما مبادىء العلم والثقافة في الصين فواضح أنها لا تستند في الفكر الصيني الى القاعدتين اللتين تحكمان العلم والثقافة في الغرب وهما ابتكار منظومة منطقة صورية واكتشاف امكان العثور على علاقات سببية بتجربة منهجية . الفكر الصيني في العلم والتقانة يتوازي فيه المادة مع الروح فبقدر ما تسمو التجارب الروحية في هذا الفكر بقدر ما يرتبط بالمادة وبالأمور العملية في توازن منسق .

١ـ فالفلسفة الصينية[1] مادية في روحيتها وروحية في ماديتها ، انها لا تعرف ما وراء الطبيعة ، وماديتها عضوية تتعارض معارضة جذرية مع المادية الميكانيكية في الغرب . فكل ظاهرة في الطبيعة ترتبط بالظواهر الأخرى كما ترتبط

---

(١) نعتمد في هذه القطعة من البحث على كتاب حوار الحضارات لروجيه غارودى .

بالحياة العملية ولهذا سبق الإدراك الصيني الغرب بفهم ظواهر الطبيعة كالبوصلة والمد والجزر واستخدامها . فلم ينشغلوا بالمناقشات الجوفاء حول نظرية التأثير غير المنظور وعن بعد يشكل يجعل الابرة الممغنطة تتجه الى القطب والقمر يؤثر في كتلة المحيط ما دامت الكائنات كلها تنتمي الى كل واحد ، وحقل وحيد .

٢ ـ يستند الفكر الصيني الى رؤ ية جدلية وليس إلى رؤ ية منطقية ميكانيكية كما في الغرب ، التأثير المتبادل عنده بين اليانغ والين ينطوي على صورة معقدة للفعل وردّ الفعل ضمن الجملة الواحدة وهكذا لم يحبس الفكر الصيني نفسه في ميكانيكية حركة الأفلاك ولكنه انطلق من الميدان اللانهائي الرحب وصور الكواكب وسجل الخسوف والكسوف لاستخدام مبادئها .

٣ ـ لم تتسم الرياضيات الصينية بروح هندسية ولكن بروح جبرية ومنذ القرن الثاني عشر عرفت حل المعادلات وفي سنة ١٣٠٠ عرفت مثلث باسكال واكتشف الصينيون الكسور العشرية وعبروا عن العدد برموز وعن العدم بحيز فارغ يمثل الصفر . ولم يكتشف الفكر العربي غلطته ويصححها إلا متأخرا حين دخل في الفيزياء إلى نظرية الحقل وفي البيولوجيا إلى المفهوم العضوي وهي من تقاليد الفكر الصيني . إن نقل الحركة الميكانيكية بواسطة دواليب المسننات عرفتها الصين قبل أن يبتكرها كاردن بألف سنة وآلة قياس الزمن (الساعة) قبل ستة قرون ، كما عرفوا قلب الحركة الدائرية بالعكس الى حركة مستقيمة . واخترعوا المطبعة والورق قبل غيرهم بـ ٥٠٠ سنة وعرفوا تقنية الفولاذ واستخدامه قبل خمسة عشر قرنا والجسر المتحرك وتقنية حفر الآبار واستخدام القوى المائية والرحي الدائرة قبل الميلاد بثلاثة أو أربعة قرون واستخدم الصينيون مبكرين قوة الرياح والبحار ودفة السفينة والملاحة بالأشرعة . وبالدواليب الدائرة . منذ القرن الخامس للميلاد أي قبل أوروبا لعشرة قرون ، وكان لهم أساطيل تصل إلى شرقي أفريقيا ومدغشقر قبل قرنين من وصول البرتغاليين واستخدم الصينيون القوة الحيوانية في عهد أسرة شانغ (بين القرنين ١٠ ـ ٥ قبل الميلاد) في حين لم يعرف الغرب ذلك إلا في القرن الثامن واكتشف الصينيون البارود في القرن التاسع واستخدموا مزيجه في الألعاب قبل أن يحوله الغرب إلى سلاح مدمر بثلاثة قرون وعرفوا العلاج بالإبر والأعشاب ودراسة النبض . الجهل وحده بالفكر الصيني والذي قد يكون متعمدا أحيانا كثيرة هو الذي سمح للغرب بنسبة كل شيء اليه ويضيف غارودي في النهاية أنه لا شيء أكثر إلحاحا من كنس جميع مناهج التربية والكتب الجامعية وتصحيحها .

ولكى يتساوق المادى مع الروحى في مسلك واحد قاسى الفكر الثقافى في الصين الكثير ومر خلال معاناته المديدة بمراحل شتى من الصعاب ومن التعصب والأزمات كان سببها هذه الثقافة الدينية أو تلك ولكن كل ذلك لم يتسبب في إيجاد شرخ اجتماعي أو أكثر ضمن المجتمع الصينى لأنها جميعا لم تدع أنها أديان سماوية ذات حدود وواجبات ولكنها مجرد عقائد دنيوية تفسر العالم وتدعو الى التأمل والسلام بين البشر ، اهتماماتها كانت من الأمور الدنيا وفي الرفاة الروحى البشرى .

ولكي يصل الفكر الثقافى في الصين إلى هذه النتيجة قضى أكثر من ألفي سنة ومر خلال ذلك بمراحل شتى من التعصب والأزمات بين هذه الثقافة الدينية أو تلك وبين هذا الاتجاه أو ذاك .

فقد كثفت البوذية من جهدها لكسب الصين وجاء منذ أواخر القرن السادس إليها الرهبان البوذيون وأنشأوا ورشة للترجمة برعاية الامبراطور فونيان وكان من أبرزهم كومار اجيف الهندى الذي ترجم أهم كتب البوذية إلى الصينية مثل كتاب (لوتوس الايمان القديم) وكتاب (سوترالامكارا) الذى وضعه الشاعر الهندى الأشهر اسفاغوزا بعنوان دليل الأرض الطاهرة وتوالى الرهبان بعد ذلك يقدمون فابيان الذى ترجم إلى الصينية اضفورة الزهر .

وبوذ يزارما الذى تولى رئاسة فرقة دينية انقطعت للتفكير والتجريد الديني والفلسفى عرفت باسم تشان ، والراهب باراماثا الذى ترجم المجموعة الفلسفية الدينية (الواسطة الصغرى) التى ألفها الفيلسوف الهندى فبازو باندو . . وهكذا عرف الفكر الهندى في الصين ازدهاره الكبير منذ أواخر القرن السابع وشمل الازدهار لا البوذية فحسب ولكن الطاوية أيضا والكونفوشية مما أدى الى تجددهما ، وكانت البوذية هى المنافس القوى للطاوية .

وظهرت في الوقت نفسه المنحوتات الفنية في المعابد الصخرية وازدهر الشعر والأدب وأنشأت كل من الطاوية والبوذية مراسما وطقوسا في الروحانيات وفي تكريم الموتى . لكن العبادة نفسها بقيت على بساطتها والسواد الأكبر من الشعب وقف عند بعض الطقوس العملية البسيطة الكفيلة بأن تفضى بصاحبها إلى الولادة من جديد في السماء مع الإله ، أو إلى تأمين حياة أرضية تتوافر فيها أسباب الغبطة والفرح فحياة النسك مقصورة أساسا على الرهبان الذين يتقشفون ولايتزوجون والذين يشحذون طعامهم من الناس ولا يقتنون شيئا .

وكان تأثير البوذية واضحا على الطاوية بعد تطورها وانتشر القول بتقمص الأرواح وأضحت الآلهة كائنات سماوية همها إرشاد الناس وخلاصهم الأبدى والى جانب الديانة الشعبية ظهر من صميم الطاوية مفكرون وفلاسفة عرفوا باستقلالهم الفكري بعد أن أشبعوا بالتعاليم الكونفوشية ومنهم : تاويو وان ينغ (٣٦٣ ـ ٤٢٧) أكبر شاعر عرفه الشعر الغنائى الصيني قبل تانغ ، والشيء المميز لهؤلاء هو هذه الحرية الفكرية التى عاشوها ، وعلى أيديهم ظهر هذا الشعر الوجدانى الذى بلغ الأوج في عهد أسرة تانغ وغنى الطبيعة وأبرز رهافة الحس الصينى على أتم أشكالها .

وقدرعى الامبراطور يانغ كيان البوذية وتعلق بالطاوية ولكنه ناصب الكونفوشية العداء وأمر باغلاق مدارسها ، ثم ظهرت في القرن السادس حركة فكرية عارمة أدت إلى محاولة توحيد الأديان الكبرى الثلاثة في الصين ، لكن المحاولة فشلت والرهبان الذين هربوا منها عادوا إلى الصين من جديد ونعمت البوذية بعهد من الازدهار أيام أسرة تانغ (من القرن ٦ ـ ١٠) قبل أن تعرف أشنع التراجع بعد ذلك حين انهارت الأسرة ، عبر عن ذلك الشعراء والكتاب ووصفوا بؤس الناس وضياعهم واستردوا المقولة التى تقول : ليس بوذا سوى بربرى دخيل يختلف عن الصينى لغة وأصلا وزيا واستردت الكونفوشية مكانتها لتثور بالناس ضد الديانتين الكثيرتى التصوف وذاتى المراسم الرهبانية واللاعمل وبخاصة حين افتضحت أعمال السحر في الطاوية (السيمياء) .

وفي القرنين الثالث عشر والرابع عشر في عهد أسرة منغ تعامل في الصين النظام التربوى على الأساس الكونفوشى لتخريج الموظفين والمثقفين في البلاد من خلال امتحانات قاسية باهظة التكاليف وضعها الفيلسوف تشوهى (١١٣٠ ـ ١٢٠٠) كتفسير وضعى مادى للكونفوشية . وفي رأيه أن ووزكى أي الكائرة بالقوة صدر عن تاى ـ كى الطاهر النقى

الأبدى السرمدى المطلق الوجود الكلى الحكمة والفضائل ، فكل حكمة الدنيا فيض منه لكنه ليس بعناية الهية ولكنه أصل ومبدأ ويكون وحدة مع المادة . وهو الذي يوجهها ويمنحها نواميسها الطبيعية وبالتفاعل بين عنصرى : وين (التركيز) ويانغ (الامتداد) يتم خلق الكائنات فالعناصر التى لايمكن لمسها تحول عماء وكونا محوره الأرض وحين يبلغ الكون تمامه يتفتت وينحل عماه ليستحيل من جديد إلى (كي) ويعيد الوجود دورته في تكرار أبدى وعلى الانسان محاولة الوصول الى الكمال وفلسفة تشوهى فلسفة ارستقراطية موجهة في الواقع الى المستنيرين والمثقفين وبكلمة الكمال انما يقصد تشو من يضطلعون بالأمور العامة لكن لم ينتبه الى أن فلسفته ستقود بالتزامها كتب الأقدمين الى الشلل الفكرى وتثبيط العزائم فالكمال شيء لايدرك ، لذلك ما تتم على مهل لكنها قبل أن تموت كانت قد أوجدت في الصين حركة ثقافية واسعة تمثلت في ظهور الرواية الاجتماعية (مثل العم كين وابنة الملك التنين) التى طبعت الانتاج الأدبي أكثر من الشعر وإن برز (لي باى) و (يان شنغ جيان) و (دوفو) كشعراء فقد أخذ الشعر في الانحطاط والتدهور وقد ترك لنا الكاتب الصينى ونغ ـ تاو ـ كوين سنة ١٥٥٠ صورة للانحطاط الذى كانت عليه الأديرة إذ ذاك في كتابه (على شواطىء النهر) ، وهزىء الكاتب الآخر (دون ـ تشانغ) في كتاب الحج الى الغرب من الطبقات النحل الدينية وازدهر في البلاد مع الرواية التى تعالج البطولة فن المسرحية والموسيقا ، وإن ظل التقليد والمحاكاة هي طابع الأعمال الفنية في القيشانى والعاج والحلى ، وزاد المثقفون في تحصيل المعارف العلمية والتطبيقية في النصف الأول من القرن السابع عشر وكثر الرحالة والمكتشفون واستطاع الرسامون وضع خريطة دقيقة للصين واختصرت الأبجدية الصينية إلى أقل من النصف (قام بذلك ماينغ ـ تسو سنة ١٩١٥) ونشرت الموسوعات وبخاصة موسوعة (تيان ـ كونغ ـ كانيرو) . . وظهر الفيلسوف وانغ يانغ مينغ (١٤٧٢ ـ ١٥٢٩) .

هذا الفيلسوف جاء كرد فعل على انحطاط النظام السابق حين بدأ انحطاطه وقد تقلب في المناصب أولا وعوقب ثم عاد ولكنه لم يترك كتبا مكتوبة وانما رسائل وأحاديث ظهرت طبعتها الكاملة سنة ١٥٧٢ وهو ليس فيلسوفا بالمعنى الغربى للكلمة ، يبحث في الوجود وماوراء الطبيعة ولكنه رجل عملى استلهم تجاربه الشخصية فالقاعدة هى في قلب كل منا ، والقلب هو القانون السماوى الذى لاينقضه شيء ولا تتم حقيقة الإنسان بالعقل بل بعمل التناهى الأخلاقى يشعر به أكثر مما يمكن تبينه .

هذه المعرفة الفطرية هى معرفة الخير والشر وتحصل دون إعمال فكر .

وقام مينغ أيضا بتحرير الفكر من قيود التراث ونظريات الدولة والتسلسل الاجتماعى وترابطه الاقطاعى ، وقال إن باستطاعة كل انسان أن يصل إلى الكمال لأنه غير مرتبط بكمية المعارف ولكن على الجهر بالحق .

ووجدت فلسفة مينغ تجاوبا من الناس بعد أن نشرها تلاميذه فأوجدت جوا ثقافيا واسعا امتد حتى سنة ١٦٣٠ لكن الظروف السياسية أوقفتها ليصطنع الناس الفلسفة الأولى : فلسفة تشوهى لكن على قلة لأن البوذية والطاوية كانتا تنتشران بين الناس نتيجة للبؤس الشديد وللاضطهاد الذى يصيب الطبقات الفقيرة ، واذا كان المتسلطون على الحكم يشيدون المعابد البوذية خاصة لترضية هذه الطبقات الا أن هذه المعابد لم تكن لتخفف من بؤسهم إلا في التخدير العابر

والسلوان ، ودخلت على البوذية في هذه الفترة تطورات أوجدت مذهب ال Amidisme والزفانا (الطوبى الأبدية) وتجسد بوذا في حين حاولت الطاوية فعملت على نشر كتبها المقدسة مستفيدة من عطف الأباطرة وادعوا لأنفسهم اكتشاف أكسير الخلود وماأشده من اغراء لجماعات تعانى من أشنع المعاناة من أوضاعها البائسة في ظلم الحكام .

وحين جاءت أسرة مانشو فاتحة بيت الثقافة الكونفوشية من جديد ، تناسى الناس تعاليم مينغ التى أثقلها الناس بالسفسطة ليعودوا إلى الثقافة التى سبقتها : فلسفة تشوهى ، المعقدة المرهفة ، ووضعت التشوهية في خدمة الحكام الفاتحين فقضت تماما على الحرية الفكرية وعلى كل أثر للمثالية البوذية أو الطاوية اللتين عرفتا كيف تلهبان الخيال الصينى ، تحولت الصين في هذه الفترة آلة أدبية عمياء لاتعمل بذاتها ولكن تعمل ضمن قوالب أفرغتها السلطة على الشكل الذى تريد وتجمد بذلك الفكر وتقهقر الفن بالتقليد وجف معين الأدب واختلط التصوير بالخط وانكمش المدى الجمالى الشاسع للفن الصينى إلى الحجم الذى عبرت عنه الموسوعة التصويرية التى صدرت في ذلك الوقت تحمل عنوان : مبادىء تصوير حديقة حجمها بحجم حبة خردل ، الخزفيات وحدها بقيت تحتفظ بمكانتها .

أما الأدب فأصبح وسيلة رخيصة للدعاية فالعقل والمسرحيات التمثيلية راحت تمجد الفضيلة وتشجب الرذيلة بشرط أن تكون الأمثلة المضروبة في خدمة الفاتحين وراحوا يتغنون بالطاعة للوالدين ولأولى الأمر ، وحرص هانغ هى على وضع موسوعات علمية (موسوعة في ٤٤ مجلدا وأخرى في ٣٦) وظهر بمظهر الأديب الكونفوشى ، قلائل هم الذين رفضوا مثل بان يسونغ كينغ الانجراف مع التيار فقد وضع حوالى سنة ١٦٧٩ كتاب حكايات مدهشة صادف نجاحا ساحقا لجمال حكايته وأسلوبه ومثل شو ـ يونغ ـ شون (١٦١٧ ـ ١٦٨٩) الذى رفض الوظائف ووضع كتابا صغيرا في الحكم نال شهرة واسعة .

على أن الرخاء العام سمح تدريجيا للفنون بالازدهار ولاسيماالاعم منه أذواق أهل البلاط والنوادى الأدبية كالشعر الخفيف الرشيق والخزفيات التى بلغت أوجها صناعة ودقة وجمالا وألوانا وهندسة الحدائق والمنازل ، أما فنون الرسم والنقش والتزيين فقد أخذت بالعكس في الانحطاط وبدا بوضوح أن الفن الصينى العظيم قد ولى عهده . وحدهم الشعراء صاروا ينظمون شعرهم في رموز اتخذوها شعارا لأفكارهم فكانت آية في الروعة وفي هز النفس البشرية .

في هذه الفترة حاول المبشرون نشر الثقافة المسيحية عبثا رغم كل الجهود التى بذلوها فعملية تنصير الصينى تقتضى إجراء انقلاب كامن في تكوينه الفكرى وإدخال مفاهيم كاملة جديدة ليس على استعداد لمعرفتها وإن كان التبادل التجارى والفنى يزداد سعة بين الصين وبلاد المبشرين في أوروبا ، وبدلا من الضعف زادت البوذية ثباتا بظهور من هم تجسيد لبوذا كالدالاى لاما في التيبت وغيتو ـ تومبا تجسيده الآخر في دير كورن ، وزاد الأباطرة من تأييدهم للبوذية التى تضعف روح النضال وتدعو المتشردين إلى التبتل ، لكن الصين لم تعد المملكة السماوية كاسمها ولكن مملكة البؤس والخنوع !

وبعد حرب الأفيون واضطرار الصين الى التعامل المذل مع الأجانب ظهرت مؤلفات كانغ ـ يو أواى الداعية إلى إصلاح التعليم وطالبت باتباع طريق المستنيرين أمثال بطرس الأكبر ولكن المجتمع كان قد شبع ترقيعا واتجه الى تشكيل

المؤسسات الثورية السرية وشيوع كره الأجنبي في كل مكان ، وألف هونغ هيو تشوان جمعية بينغ تيان كوو (رجال المملكة السماوية للسلم الأكبر) فقاد من اجتمع فيها من البؤساء والفلاحين الفقراء ومعوزى المدن والملاحين والحمالين وعمال المناجم ولحق بهم حتى القراصنة والأفاقون والأبقون من الجندية في ثورة عرفت بثورة التابينغ سنة ١٨٥٠ . وقد جرت الثورة وراء ها بكل مكان طبقة المثقفين والتجار والملاكين ، وانتقدت بأعمالها عن هويتها الثقافية حين انتقدت كونفوشية الموظفين الأنانية وحررت المرأة وحرمت الأفيون والميسر واعتمدت التوقيت الغربي ، وقامت بفرض مشاعية زراعية بدائية وحاربت التقاليد . كانت محاولة للتحديث ولكن نجاحها الساحق خلال سنتين واستيلاءها على فانكين ، وماقامت به توزيع الأراضي على الفلاحين أثار القوى المضادة التي تحالفت مع القوى الأوروبية وهزمت الثورة وهى سائرة الى بكين ومن نظام سنة ١٨٥٦ بينما كان الكونفوشيون في الطرف الآخر المنتصر ، وتوالت الهزائم بعد ذلك على الصين واعتصر شعبها الفلاح أسوأ اعتصار وامتلأت البلاد بالمنازل المتهدمة الوسخة ومياه النفايات النتنة ، ولم تنفع كثيرا حركة يات صن التى ناصرتها الطبقة الثقافية ودخلت معها جمعية يقظة الصين ، ولاثورة الكومنتانغ التى جاءت سنة ١٩١١ فلم تستطع أن تستقطب سوى الجنوب الصيني وعاشت الصين نصف قرن من القلق بين ماضى عريق يشدها اليه وتحديث يجتذبها بكل قوته .

هذه الفترة من القلق العميق رافقها أدب قلق من مثلها وثقافة حائرة بينالأيديولوجياتالمتعددة ، مملكة السماء ضاع حظها فهى لاتدرى أين تضع أقدامها وتسير ! بعضها كانت البراغماتية تجرهـا من جهة مـع تسنغ كـواخان والأخلاقيات مع لين تسوهسيو من جهة أخرى والفكر الاصلاحى مع كوانغ يووى من جهة ثالثة ، وسط هذا القلق قامت نهضة أدبية صينية غلب على أفكارها رفض الاستعمار والأجنبى البربرى وبرزت قصائد شعرية تاريخية مثل تساينونيلى (وصاحبها تسوها نغ مينغ) وقصيدة العالم للشاعر دى يروان . . وغيرها ، وزادت التمثيليات البطولية وأصلح نظام التعليم وظهرت الأفكار الديمقراطية واليسارية فكانت من ذلك عدة هبات ثقافية متعاقبة نسميها ثورات لما كان لها من أثر في تحرك الصين الجذرى في اتجاه اليسار أولها مابين ١٩١١ ـ ١٩٢٠ قادها صن بات صن وقد تضمنت هذه الفترة ثورة من داخلها سنة ١٩١٩ الثانية كانت مع انتشار الشيوعية وظهور ماوتسى تونغ بعد ١٩٣٠ الى ١٩٤٩ . الثالثة كانت مع بدء النظام الشيوعى وإسقاط الكونفوشية نهائيا مع ثقافتها . الرابعة الثورة الثقافية البروليتارية الكبرى ١٩٦٦ ـ ١٩٧٦ (ون هياجى سنغ) الخامسة هي الردة على الثورة السابقة بعد ١٩٧٦ .

البلاد العربية : ثقافة الدين والدنيا .

المنطقة الثقافية الثالثة في العالم ذات الثقافة العريقة والماضى الباذخ هى المنطقة العربية الشاسعة . وهى رغم اختلافاتها ، تتمتع بوحدة ثقافية قوية تجعلها منطقة ثقافية مميزة ذلك أن الدين الاسلامى من جهة واللغة العربية من الجهة الأخرى تمنحانها الكثير من التماسك بالاضافة الى عناصر أخرى من التاريخ ومن علاقات المجتمـع والموقـع الجغرافى ونوعية الفكر . وليس ثمة أى ضرورة لاستعراض ماضيها الثقافي كله ولكنا نتبين من خلال ذلك الماضى خصائصها العامة فهى :

أولا : ثقافة عريقة أصيلة ونعنى بذلك أنها قديمة ومستمرة أولا شرقى جذورها أيا من قبل الاسلام بخمسة عشر قرنا على الأقل وأنها ذات طريق من النظر الى الحياة والفكر والكون مميز خاص . وهذا وذاك يمنحانها هوية ثقافية خاصة بها تميزها عن جميع الثقافات الأخرى .

ثانيا : أنها عالمية ونعنى أنها لم تقتصر على أرضها العربية . فهى أوسع امتداداً في المكان بكثير ولقد منحت وما تزال تمنح العديد من الشعوب الأخرى ثقافتها في اللغة والكتابة والدين والشعر والموسيقا والعمران . وعلى الرغم مما أصاب دورها العالمى في القرون الأخيرة من تخلف فانها ماتزال تعطى من ثقافتها وتجمع اليها العديد من الأمم ما بين أوقيانوسيا الى المحيط الأطلسى وهكذا لعبت هذه الثقافة بشكل رئيسى دورها في توحيد الأمة العربية وجمعت من حولها العديد من الأمم الأخرى وقامت بوظيفتها بينها في الوجدان العميق ومنابع الابداع ومناهج الفكر .

ثالثا : تتميز الثقافة العربية بالوحدة والتنوع في وقت معا . فهى تضم في حناياها العديد من الثقافات المحلية التى تزيد كثيرا في غناها (والناجمة عن الاختلاط العرقى والوضع الجغرافى والطوائف الدينية القديمة) ولكنها تحتويها جميعا كألوان في داخلها لاكثقافات متناحرة .

رابعا : قامت جذور هذه الثقافة على العروة بين قسمى العالم القديم : الشرق والغرب . وكان لموقعها على البحر المتوسط حسناته في جمعها بين الأفكار والناس وفي تسامحها مع الثقافات الأخرى كما كان له سيئاته في أنه عرضها اكثر من مرة (وآخرها الاستعمار الحديث بعد الصليبيات والمغول) للهجمات المدمرة . قوتها وتجذرها العميق هما اللذان كانا يدافعان عنها .

خامسا : كان دورها في الثقافة العالمية دور ابداع واضافة وعطاء فهى رغم خصوصيتها ثقافة انسانية شاملة لا بتراثها الاسلامى فقط وهو ذروة عطائها ولكن بما تمثله وتجاوزته من عناصر الحضارة الأخرى فنونا وفكرا وعلما واقتصادا وأدبا . وذلك كله دون أن تفقد هويتها انها ثروة من ثروات الانسانية .

سادسا : كانت هذه الثقافة دواما على البرزخ ما بين الدين والدنيا . لا هى عبادة فقط وتأمل فيما وراء الماده يبتلعان الانسان ، ولا هى مادة تنزل بالانسان الى مستوى الحيوانية . اذهب مع الروح حيث تشاء ولا تنسى حظك من الدنيا . وهذه هى القاعدة الذهبية وبذلك كانت الدنيا والآخرة وحدة حياتية مترابطة لا تنفصم .

سابعا : كانت تتطور باستمرار مع العصور واطارها الروحى والفكرى ثابت . شيخوختها والتجدد انما يتمان في داخل فكرها نفسه ولا يكسران الأطر الروحية والفكرية الثابتة .

ثامنا : منظومة القيم فيها ثابتة مستوحاة من الوحى الكريم الذى يكرم الانسان لأنه الانسان « ولقد كرمنا بنى آدم » والذى يأمر بالشورى والعدل ورفض الظلم كأسس للحكم وبالحرية والمساواة والسماحة الفكرية والاجتماعية وبالمسؤ ولية في العمل بوصفها أسس قيام الجماعة البشرية .

وتحترم الثقافة العربية الأسرة باعتبارها نواة البناء الاجتماعي والمروءة « وأن تعفوا أقرب للتقوى » وتطالب بالتكافل الاجتماعي والعدل الاجتماعي والمسؤولية العامة وتقديس العمل . وبالاستثمار الانتاجي للأرض وبأن الثروات الطبيعة ملك للجميع . وتلزم الثقافة العربية أهلها بمحاربة الأمة وتكريم العلم طلبا وحملا ونشرا وتراثا وبالابداع والتفكير الدائم في آلاء الله . وبالبحث عن المعرفة من أي وعاء خرجت .

في اطار هذه الخصائص تقوم في الوطن العربي اليوم ثقافة عربية يمكن ان نأخذ فكرة عامة عن امتدادها ونشاطاتها من خلال الاحصاءات التالية المعبرة . فهناك ٢٠٩ متاحف و٨٠ مدينة تستحق العناية الأثرية وحوالي ١٢٣٠ مكتبة عامة وما يزيد على ربع مليون مخطوط و١٣ مركزا للوثائق و٩٢ مركزا للفنون التشكيلية (ما بين معهد وجمعية ونقابة ودار عرض) و١٦٨ مسرحا تستوعب حوالي ٣٠ ألف متفرج ثلثها في مصر . ويعمل فيها ١١٩ فرقة و٨٣٦ دارا للسينما و٢٥ مركزا للفنون الشعبية و٢٠٠ فرقة موسيقية (بما فيها المعاهد والنقابات) مع ٢٣٤ مختصاً بالموسيقا . و سبع مدارس للخط العربي ومعهدان للتعليم السينمائي ومعهدا واحدا للتزيين .

وثمة مراكز للبحوث العلمية في ١٢ قطرا وتصدر الدوريات العلمية في تسعة اقطار . وثمة ٥ مجامع لغوية وعلمية وسبع عشرة رابطة للأدباء و١١ نقابة للصحفيين . اما من الصحف اليومية فثمة ١٢٤ صحيفة و٨ معاهد صحفية و١١ نقابة وجمعية . وجميع الدول العربية تمتلك محطات للاذاعة واخرى للتلفزيون ووكالة انباء ومحطات استقبال لما تبثه الأقمار الصناعية وفي بعض البلدان محطتان للتلفزيون وتبلغ ساعات البث اليومي في بعض الاذاعات ستين ساعة ونسبة البرامج الثقافية في التلفزيون ما بين ٥٪ الى ٣٠ بالمائة وهي في الاذاعات بين ١٠ و٣٠٪ اما الكتاب العربي فيشكو من الضعف (حوالي ٣٥٠٠ عنوانا سنويا) كما يشكو من صعوبة التدفق وقلة نسخ الطبع . وعدد دور النشر تزيد على ٢٧٠ دارا . وعدد الدوريات يزيد على ٨٥٠ دورية بين اسبوعية وشهرية .

وعلى الرغم من توسع التعليم للجنسين فان عدد الجامعات في البلاد العربية لم يصل بعد الى ٨٥ جامعة ونسبة البنين فيها عامة تعادل ٦٢٪ ونسبة العاملات في القطاع الحكومي ما بين ٥٪ الى ٣٠٪ حسب الاقطار . واما نسبة الأمية فهي رسميا حوالي ٣٠٪ عامة ولكنها في الواقع تتفاوت بين الأقطار وقد تصل الى ضعف هذا الرقم (٢) .

هذه الصورة الاحصائية قد يكملها ان اعدادا من الآثار ومن المواقع والمدن الأثرية مهددة رغم العناية التي تبذل ، وأن كتلة المخطوطات العربية ليست في بلاد العرب ولكنها موزعة بين لندن وباريس وروما واستامبول والهند والاتحاد السوفياتي وألمانيا والولايات المتحدة . وايقاع النشر ضعيف فيها . وأن الفنون التشكيلية تشهد نهضة حسنة مثلها في ذلك كمثل السينما والقصة والمسارح باعتبارها من الأعمال الطارئة على الثقافة العربية الحديثة . لكن الفكر العلمي ما يزال محدود النشاط تماما كالتعريب والترجمة . واذا كانت الصحافة منتشرة الا انها ليست فائدة للرأي العام ولكنها تابعة له من جهة ولمصادرها في الأنباء من جهة اخرى . كما ان حركة المعارض والمهرجانات والأعياد والأسابيع الثقافية بطيئة محدودة . وان كانت حركة المؤتمرات والمراكز الثقافية تنتشر باطراد .

---

(٢) المصدر : الجزء الرابع من تقرير لجنة الخطة الشاملة للثقافة العربية (الكويت ١٩٨٧)

وترتبط الدول العربية بعضها مع بعض بمعاهدات ثقافية وبمؤسسات الجامعة العربية وابرزها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم التي وضعت استراتيجية للتربية واخرى للثقافة العربية وتنتهي في هذه الفترة من استراتيجية ثالثة للعلوم . كما ترتبط معظم الدول العربية بمعاهدات واتفاقيات ثقافية مع الدول الاسلامية والدول الأجنبية الأخرى . يبقى ان نضيف ان تمويل الشؤون الثقافية في البلاد العربية يقوم عى عاتق الحكومات وحدها تقريبا ولكنه لا يجاوز ما بين ٢/١٪ الى ٨/٥٪ تقريبا .

من مجموع الموازنات في الأقطار المختلفة وهي نسبة ضعيفة جدا لا تتناسب ومكانة الثقافة من الصلابة القوية للأمة كما لا تتناسب مع حاجاتها للتنمية ومع ما يرجى منها للغد القادم .

إن هذا « الفقر » في التمويل الثقافي قد يفسر لنا جانبا من الفقر الثقافي الذي تشكو البلاد العربية منه . ومراجعة سريعة للأرقام والنسب السالفة تكشف بسرعة مدى هذا الفقر اذا علمنا ان سكان البلاد العربية يبلغون اليوم اكثر من ١٨٠ مليون نسمة وهم يسيرون قبل نهاية القرن الى المائتي مليون !

وليس ثمة في الوطن العربي من تيار ثقافي واحد وذلك طبيعي ومن منطق الحياة ولكنها تيارات تمتد من السلفية الدينية المتعصبة الى اقصى الشيوعية الحمراء هذا اذا قبلنا استخدام المصطلحات العامة في الميدان الثقافي . ونجد في اقصى اليمين الرجعية المحافظة التي لا تفرق بين الدين والثقافة فهذه متفرعة من ذاك . كما نجد في اقصى اليسار « الاستغراب » المتحلل حتى من الانتماء الى هذه الأرض . والمعسكران عن اليمين والشمال ديناميكيان حركيان . وبقدر ما يرتبط معظم الناس رغبة او رهبة بالمعسكر الأول فان الكثيرين لا يجرؤ ون على الانتماء العلني للمعسكر الثاني ، معسكر اليسار !

هل نستعمل كلمة معسكر ونستعمل كلمات الرهبة والرغبة واليسار ؟ بلى فالواقع ان نوعا من الحرب الثقافية يقوم اليوم بين التيارات المختلفة وبخاصة المتطرفة منها . والرهبة والرغبة واردة على الطرفين . وكلمة اليسار سبة على شفاه المحافظين كما أن كلمة الرجعية سبة على شفاه اهل اليسار وفيما بين الطرفين تمتد سلسلة من الألوان الثقافية تعيشها من نستطيع تسميتهم بالأكثرية الصامتة .

والقضية في أساسها ان هذه الأمة تاريخية لا في القدم فقط ولكن في الارتباط بهذا القدم . قضية بالتراث قضية مركزية في الثقافة العربية ونحن نفكر في الماضي كلما اتجهنا الى المستقبل . والتفكير في الغد يحيلنا مباشرة الى التفكير في الأمس . وما من قضية من قضايا الفكر العربي الا وكان الماضي حاضرا فيها . وهكذا فان ثقل الماضي على الحاضر والمستقبل العربيين يعطي واقعي لا سبيل الى نكرانه والهرب منه . على انه ليس بالتراث البسيط ولكنه التراث المركب ولا بنتاج عصر واحد ولكن عصور عديدة متوالية ونحن لا نمتلكه بقدر ما يمتلكنا لأسباب ثلاثة :

<u>الأول</u> : ما نضيفه عليه من القدسية وبما نقيم من الروابط بينه وبين الدين مما جعله يبدو وكأنه يملك الحقيقة النهائية .

الثاني : أنا نجد فيه الملجأ والمعتصم من واقعنا الثقافى المتخلف ومن هجمات الثقافة الغربية علينا كما تنكمش السلحفاة على قوقعتها بينما هى تئن منها في المسير .

الثالث : أنا نربط ما بين التراث والأصالة ونجعل الأمرين واحدا مع أنهما مختلفان ، والأصالة ليست في التراث ولكنها في الابداع من خلاله وبهذا المعنى يصبح التراث امكانا مستقبليا وليس عبئا يحمل .

ونجد على الجانب الآخر تيارا بهرته الثقافة الغربية حتى الشلل فهو لا يكاد ينظر الى أمه وحاجاتها وواقعها وامكانها الا من خلال النظارات الغربية لا تؤثر هذه النظرة على فكره فقط ولكن على تعبيره اللغوى أيضا عن هذا الفكر ، وعلى فنونه على أسلوبه في الحياة . . . حتى درجة الغرق !

وكما يتحد الموقف الدينى مع الموقف التراثى في أقصى لقائهما ، يلتحق الموقف المستغرب ، (أو يتفرع عنه لا فرق) موقف الانسلاخ الكامل عن الأمة العربية والركض وراء ثقافة أخرى رائجة والاندساس السريع فيها ! . . وحتى في أرضها البعيدة . وأما الكتلة الصامدة بين الطرفين فهى التى تحمل عبء الثقافة العربية اليوم انتاجا وابداعا وألوانا لا تنتهى . في هذه المنطقة الوسطى تقوم حاليا حركة الفنون على أشكالها والآداب من قصة ورواية وشعر ومسرح وفكر حقوقى وعلمى واقتصادى ورجالها هم المعبرون عن ضمير الأمة .

وقد لا أعنى من ذلك أنهم « قوميون » بالمعنى الثقافى لا السياسى ـ وان كانوا يحملون الكثير من الفكر القومى ولا أعنى أنهم « توفيقيون » يحاولون الجمع بين الحسنيين والقفز فوق التناقضات وان كان بعض المثقفين كذلك . ولكنهم تلك المجموعة من المبدعين التى تعبر بانتاجها الثقافى وتذوقها عن طموحات هذه الكتلة العربية الممدودة بين الأطلسى والخليج وعن نظرتها للجمال والكون والحياة وعما تحمل من أصالة وامكان . وتتشكل هذه الجماعات الثقافية عرضانيا من طبقات شتى بقدر ما في المجتمع العربى من تطبق ، كما تنقسم طولانيا الى ألوان الابداع ودرجات شتى من المبدعين وأيضا وانصاف المبدعين . . . ومن مسابلة الطريق ! والانتاج الثقافى قد يكون في الاذاعة والتلفزيون وفي معظم الصحافة مبتلعا من جانب الأجهزة الحاكمة واهوائها ولكن في الفنون التشكيلية والتطبيقية وفي الموسيقا والأغنية وفي الرواية والقصص والشعر والأدب مشرع الأبواب على الرياح الأربع . . . وان كان يتأثر أكثر ما يتأثر بالريح « الغربية » الساخنة . . . الساخنة حتى درجة الاحتراق !

المشكل الثقافى في العالم الثالث (من خلال نموذج الثقافة العربية) : العصر والتبعية :

المشكلة الأساسية التى تعانى منها الثقافة العربية هى : العصر . هذا العصر الساحق بتقانته المتزايدة وتراكمه المعرفى وثورة الاتصال فيه بشكل التحدى الأقصى . لأنها لا تستطيع العزلة عنه فالعزلة مستحيله فلو تركناه لم يتركنا كما لا تستطيع الدخول فيه لأن دون ذلك جهدا دونه خرط القتاد ! نحن مندمجون في العصر برغمنا سواء كنا في مركزه أو على هامش الهامش . المنظومة العالمية في تقارب والعلم سيد العصر وثوراته الانقلابية المتسارعة للدرجة المذهلة في المعرفة والاتصال والثقافة تجعل غده مختلفا كل الاختلاف عن حاضره وأمسه وقد أضحى من المستحيل أن نواجه الغد بثقافة

الأمس . والأصالة ليست في الانخلاع أى ليست تجديدا محضا وتبنيا لمعطيات « الغير » أو الغرب ولما يبتكر والذوبان فيه ، كما أنها ليست الـ.ـمد عند قوقعه الماضى ونصب المثل الأعلى ومحاولة الرجوع اليه . . أبدا لا يرجع النهر الى منبعه ! . . إلا أن يأذن الله بذلك فيحمله البخر والغمام .

ويتمثل العصر في قيام ثلاث فجوات هامة بين الثقافة العربية وثقافته وليست الفجوة مسافة زمنية أو مادية ولكنها تحد حضارى حاسم وسبيلها مجتمع المعلومات الذى تفرزه الثورة الالكترونية في عالمنا المعاصر . وهذه الثورة ليست سوى التلاقى الخصب لثالوث التقنيات المتقدمة : الحاسب الالكترونى والميكنة الذاتية الالكترونية وثورة الاتصالات . . . الالكترونية أيضا وأيضا فأما الفجوة الأولى فهى الفجوة العلمية التى تزداد سعة مع الأيام بين التحرك التعليمى العربى والتحرك العالمى . فالأول يشكو من أمراضه وأهمها تزايد الأمية في حين أن الثانى يجرى بسرعة الصواريخ التى يبتكر . . . لا تدرى الى أين ؟ يضاف الى هذا :

- قصور الميزانيات التعليمية والثقافية .
- نقص الأطر التعليمية وعدم التنبه الى ضرورة استكمالها .
- سوء توجيه التعليم الجامعى . فمعظمه لا يتفق مع حاجات البلاد العربية .
- تسرب الخبرات بهجرة العقول طوعا أو كرها .
- قلة الانتاجية العلمية في الوطن العربى وضعف وسائلها وقلة مؤسساتها .
- اعتماد الأعمال العلمية والثقافية عامة على التمويل الحكومى اليسير .

وأما الفجوة الثانية فهى التقنية . وهى برغم تداخلها مع الفجوة الأولى تشكل بدورها تحديا ذا بعدين : بعد يتعلق بعجز المعرفة والمعلومات وبعد ثان يتعلق بعدم امكان نقل التقنية لأسباب عديدة . لقد تطور الحاسب الالكترونى منذ عشرين سنة الى الآن تطور في الحجم والذاكرة والسرعة وفي نوعية البيانات التى يملك وفي المدخلات والمخرجات وعناصر المعالجة وفي لغات التعامل وفي بيئة الأنظمة ومجالات التطبيق وفي الأساس العلمى وذلك في شبه أجيال متعاقبة منه حتى الآن . صار لتقنية الدور الحاسم في التغيير الاجتماعى « القدرة العلمية والإمكان الثقافى » .

ورافق ثورته ثورة أخرى في مجال تقنيات الاتصال التى اتسع مدى ارسالها وتلقبها بالأقمار الصناعية وزادت طاقتها باستخدام الألياف الضوئية وتنوعت استخداماتها وتسهيلاتها كل التنوع . كل هذه التطورات كانت من السرعة المذهلة بحيث أبعدت الدول النامية - ومنها البلاد العربية - أكثر فأكثر عن ثقافة العصر ومنابعها ، في حين ان مالكى هذه التقنيات شحيحون بها ونقلها يتطلب تغييرات في البئ الاجتماعية والاقتصادية لم تتهيأ لها البلاد العربية . بالاضافة الى افتقادها الخبرات البشرية والمعدات اللازمة لذلك .

أما الفجوة الثالثة فهى التى تتعلق بنظم المعلومات وطرق استخدامها . فالكم الهائل من المعرفة التى تتجمع دعا الى ايجاد ثورة في نظمها ليست أقل خطرا وشأنا من الثورة الالكترونية . العالم المتقدم اليوم يدخل عصر المعلومات من

بابه الأوسع فمن ملكها ملك العالم وذلك بواسطة تقنيات تملك بعض خصائص الذهن الانسانى . ان الهيكل التكوينى للقوى البشرية العاملة سوف يتغير عن قريب نتيجة لهذه الثورة .

كل هذا والوطن العربى يجتر مشكلة الثقافة الأزلية : التراث أم المعاصرة ويتناقش النقاش البيزنطى حولها . في حين تتحول الثروة الحقيقية لأى أمة لتصبح بمقدار امتلاكها لمفاتيح المعرفة . وويل عند ذلك للشعوب الجامعة في المعلومات .

إن الخطر الحقيقى من كل هذا ليس في التخلف الثقافى فحسب . فلو تركنا العالم وحدنا دون هذا الأخذ والعطاء الاجباريين لنمنا ونامت المشكلة . . . ولو ترك القطا ليلا لنام ، ولكن المشكلة أن الثقافة الغربية (ونقصد الغرب بشرقه وغربه) تتجه على مقدارتنا في قوتها في فرض التنميط على الثقافات كلها . وادخالها في اطارها الخاص وقيمها الذاتية : هذا التنميط جزء عضوى ومكمل للعملية الاستعمارية التى انقرضت وليست المشكلة في التنميط فقط ولو كان لهان الأمر ولكنها في التبعية الاجبارية التى يتلوه نتيجة لعدم تكافؤ القوى بين الثقافة العربية والثقافة الغازية ، وللتدفق الوحيد الاتجاه الذى يجعل البلاد العربية تتلقى المؤثرات ولا تستطيع اصدارها ولاشاعة القيم الغربية الخاصة . لأن وسائل النشر التقنية كلها في خدمته !

ومتى كانت التبعية الثقافية فإن التبعية السياسية تصبح تحصيل حاصل والمشكلة الكبرى ومربط الفرس .

إن ثقافات العالم الثالث كلها مهددة بالخطر نفسه ، مهددة باضطرارها ، ذات يوم ، لإنكار ذاتها ولبس الذات الأخرى الغربية ، بالخروج من إهابها الثقافى الى إهاب لم يخلق لها ولم تخلق له .

وقضية التبعية في الثقافة ليست قضيتنا وحدنا نحن . ولا قضية العالم الثالث فحسب . إنها مطروحة عالميا . ومطروحة بشكل جدى حتى لدى المناطق الثقافية المتقدمة ، وتكاد تعتبر نوعا من الأزمة العالمية . فليس العرب وحدهم هم الذين يشكون ، ولا دول العالم الثالث ؛ ولكن دول العالم الأول الأوروبية كلها أيضا . الجميع يشكون هيمنة الثقافة الأمريكية : ثقافة الكوكا كولا ! والهيبس ! والهامبورغر ! والديسكو ! وميكى ماوس ! والرجل الحديدي ! وكوجاك وأخيرا رامبو ! ! كل المتنورين في العالم الأول يخشون غول التبعية لهذه الموجة التي تلبس خوذة الحضارة الغربية ودروع تكنولوجيتها المتقدمة وتنتعل وسائل الاتصال الجبارة راكضة حتى أعمق زوايا الدنيا .

منذ أواخر الستينيات بدأ الحديث عن « الامبراطورية الاعلامية » الأمريكية وأثرها في الثقافة العالمية . البروفسور هربرت شيلي الأمريكي أوضح الأبعاد الأولى لهذه المشكلة وأوضح أخطارها الاجتماعية والثقافية على الدول النامية . لكن سرعان ما تنبهت حتى دول العالم الأول نفسه في فنلندا راكيل سالبناس ولينا بالدان اللتان تحدثتا عن الاستعمار الثقافي : وفي كندا (كارل سوكانت) ، ومراكز البحوث في انكلترا والمكسيك . . . كلهم تحدثوا عن التبعية الأمريكية المفروضة . على أن أهم الحملات كانت تلك التي أتت من فرنسا . . . منذ سنوات بدأت الكتب تنزل الأسواق هناك : منذرة معولة : إنهم لا يعرفون أنفسهم في أولادهم : الثورة التكنولوجية خاصة وثورة وسائل الاتصال جعل كل الأبواب

مفتوحة أمام سحق الذاتيات الثقافية للأمم لحساب الحضارة التي تسود باسم « العالمية » وإنما هي حضارة مجتمع معين في زمن معين . إنهم يسمونها بالإمبريالية الثقافية . كاتب مثل هنري غوبار (H. gobar) جعلها حربا : سمى كتابه « الحرب الثقافية » (La guerre Culture) ، كاتب ثان مثل جاك تيبو (J. Thibau) جعلها استعمارا وكتب كتاب « فرنسا المستعمرة » (La Fr. Colonisee) ، إنهم يرون حتى لغتهم في مخابرهم ومجتمعاتهم تذوب لمصلحة الرطانة الأمريكية . مؤلف الحرب الثقافية يعتبر هذه الحرب أخطر من الحرب الساخنة : الحرب الساخنة تعبيء الجماهير في حين أن هذه الحرب تشل الإرادات وتدق بمطرقتها العقول ، وكما أن الحرب تبدأ في العقول فكذلك الاستسلام يبدأ فيها . « وتَأَمْرَكُوا إنَا معكم مُتَأَمْرِكُون . . » ، المطرقة الثقافية الأمريكية كما يقول صاحب الحرب الثقافية تضرب وتدق الناس حتى الاستسلام . منذ سنة ١٩٤٥ وباسم الجديد والجديد دوما يتم غزو ما بين القطب والقطب بأساليب الاستهلاك لا في ملابس ووسائل اللهو والرقص والتلفزيون ولكن حتى في الجامعات . . وحتى أكاديمية العلوم الفرنسية تنشر أبحاثها باللغة الانكليزية !! هذه اللغة التي أضحت « حصان طروادة » لفرض الأمركة الثقافية على جميع الشعوب .

السؤ ال بعد هذا :

هل نستطيع الاختيار ؟ لكي نستطيعه يجب أن تكون العوامل في أيدينا .

ما وتسى تونغ يقول : لا يمكن اصطياد عصفور دوري وعلى العينين عصابة . فكيف يمكن رسم المستقبل وليس في الأيدي حتى الكلمات ؟ هذا هو الإطار !

إن ثمة عوامل عالمية (علمنة وتكنولوجية) : وعوامل تاريخية ناجمة عن رواسب الاستعمار السابقة تضغط لتفرض هيمنة محددة هي هيمنة الثقافية الأمريكية ـ الغربية تحديدا . وثمة بالمقابل مناطق حضارية عديدة ، ومنها المنطقة الحضارية العربية مهددة بانسحاق لم تعرفه أى ثقافة في التاريخ من قبل . إن التبعية تفرض عليها بمختلف الوسائل فرضا . . . تعاونها أحيانا كثيرة عوامل من داخل الثقافة نفسها ومن طبيعة تكوينها . أهمية الموضوع ناجمة عن شعورنا جميعا بالخطر ، بأننا نبتلع !! ويخيل الى أحيانا أن ثمة نوعا من الاندهاش يشل حركتنا ويتركنا فرائس سهلة . . . كذلك يقولون عن بعض الأفعوانات التى تشل حركة الفرائس قبل أن تغيبها في الأشداق ! . .

التبعية الثقافية تغزونا ضمن خطين خطرين أحدهما سلبي والأخر إيجابي : فمن جهة الفراغ الثقافي العربي مضافا إليه العجز الحالي والتخلف في الأيديولوجيات وفي فهم الواقع ومعالجته .

ومن الجهة الأخرى الحشد التثقيفي الأجنبي مضافاً إليه القوة الغربية المدعومة بأيديولوجياتها وبرؤ يتها الواضحة لما تريد من الآخرين .

عقدة الأجنبي هاهنا موضعها .

أرجو بعد أن لا أفهم الفهم الخاطىء فقد مال بنا الحديث بعض الميل في السبيل السياسي في حين أنه أعم وأشمل . ولكي نعيد القضية الى توازنها ، أعتقد أن من الضروري أن نفرق مبدئيا بين أمرين : بين التبعية والاتباع وبين نظيرى الكلمتين . أي بين الاستقلال والابداع ، وبرغم صعوبة التفريق ، فإن ذلك قد يفيد في إيضاح الطريق . طبعا لا أقصد تحليل الكلمتين والحديث عن وجود عنصر إرادي في معنى الاتباع وعنصر سلبي إرغامي في معنى التبعية ، كما لا أقصد القول بأن الاستقلالية في الثقافة تختلف عن الابداع فيها اختلاف النوعية والماهية . فالاستقلالية هي التفرد في الطريق (الذى قد يكون موازيا أو معارضا للآخرين) وأما الابداع فالخلق الجديد ! . . تلك الفروق في المفاهيم ، رغم شأنها واثرها ، أتركها جانبا الى نقطة أخرى ، أذهب فيها الى القول إن قضية الاتباع والابداع يمكن أن تعتبر في زاوية من زوايا النظر ، قضية في داخل الثقافة ذاتها وتتصل بالعلاقة ضمن عناصرها الداخلية ، في حين أن التبعية والاستقلالية قضية خارجية وأعني تتصل بالعلاقة مع الثقافات الأخرى ، ولقد يكون ثمة شيء من التداخل بين الجانبين الداخلي والخارجي ولكنا نقبل هذا المفهوم لنيسر الفصل بين الطرفين ولنجعل الرؤ ية أكثر وضوحا . . .

وهذا أيضا نضعه ضمن الإطار . . . ونأخذ أولا مفهومي التبعية والاستقلالية : التبعية للثقافات الأخرى والاستقلالية عن الثقافات الأخرى . إنه الأقرب تناولا والأكثر قابلية للاتفاق :

أسباب هذه التبعية كثيرة ومظاهرها أكثر وأكثر . إنها حتى في الكرسي الذي عليه نجلس ، وفي المذهب المسرحي الذي نتبنى ، وفي الفكر الذي نجادل ونختصم . كما في تنظيم الدولة الذي نطرح ونطبق بمنتهى البلاهة أحيانا . . .

هذه التبعية كانت في القرن الماضي أقل استحكاما وأكثر قابلية للكسر والمقاومة . بدأت مع اليقظة العربية نوعا من الشعور بالفراغ الثقافي في البلاد العربية ، ونوعا من الانبهار في الوقت بما يبدع الغرب من علوم ويبتكر من آلات ، وامتد ذلك الى دنيا السياسة فأوجد لدينا قابلية الاستعمار قبل الاستعمار ، وإذا أبغضننا بعد البلاء الاستعماري هذا الغرب فإنا ـ ولنعترف بهذا ـ ظللنا معجبين بأفكاره السياسية ، بعلومه المتقدمة ، بمخترعاته ، برجال الفكر والثقافة فيه نقلدهم ونتملظ بأسمائهم وكلماتهم . . . على أن الأمر اختلف بعد الحرب العالمية الثانية واختلفت الأسباب :

أولا :

انقلب الأمر ! بتنامي الثورة العلمية حالا على حال ! في الذرة ! في الصواريخ ! والأقمار الصناعية ! في التطبيقات التكنولوجية والكومبيوتر وفي وسائل الاتصال ! وفي الهندسة الوراثية ! تنامت الثورة ! تنامت ! فإذا هي الغول الذي يسحق ! حيث يطأ ! كل شيء . الإمبريالية الثقافية ليست كلمة من عندي ولا من صياغتي . الغرب نفسه صاغها ! فإذا نحن مجرد ملحق ثقافي للغرب ! أو نكاد . وبالرغم منا تحول الانبهار لدينا الى انصعاق . لغتنا العلمية أضحت لغة انكليزية بألف حجة وحجة ! أذواقنا ! شِعْرنا ! مذاهبنا الفكرية ! في كل شيء ! نحن نفكر

بالغرب ومن خلال عينيه نركض وراء العلم الذي يكتشف ! ندهش للتكنولوجيا التي تنتج وكأنها من أفعال السحرة ! نقيس نجاح روايتنا بروايته . وشعرنا بشعره . ونجاح رجالنا بنجاحه . وقيمنا الكبرى بقيمه . . .

ولأن القوة السياسية الكبرى معه كان القوة المرجعية لكل شيء : صرنا ننظر من خلال عيونه هو الى العالم ! . . .

ثانيا :

غياب الإبداع الذاتي : وحين يغيب الإبداع فإن الفكر المستعار هو الذي يسد الفراغ مكانه . الحاجة الى حياة أحسن صارت صرخة العصر . ومالم نكن نقدم نحن البديل فالحل الغريب جاهز ليسد الحاجة . والتبعية تلحق به . والطبيعة كما يقولون تكره الفراغ ! . . .

وأخيرا فإن هذه التبعية لا يفرضها الغرب وحده بقواه السياسية والتكنولوجية والاقتصادية وبمراكزه الثقافية أيضا . ولكن يفرضها أبناؤنا أنفسهم . إن بينها تلك الدعوات التي تظهر وتغيب داعية الى العامية أو الفينيقية والفرعونية والبربرية ! والى عمايات الطائفية . وإن منها هجرة العقول كالعصافير الهاربة ! ومنها تدريس الجامعات للعلوم وغيرها بغير اللغة العربية : ومنها حتى الرطانة والشارعية و O.K. وثانكس وبونجور . . إنها جميعا إنما توجد قابلية التبعية لدينا . قابلية الخضوع للجزمة الغربية . . . من عيوننا وآذاننا ورؤوسنا يشدوننا ، وإذا خرج الاستعمار من الباب إلا أنه بهذا بالذات يعود من النافذة ! الاستعمار القديم كان أحمق ! كان عسكريا ! لم يكن علميا ! الامبريالية الجديدة أكثر « حكمة » وعلما . وبعد أن قال « فرانز فانون » « إن الاستعمار هو قابلية الاستعمار » صار هذا القانون التحذيري وسيلة الغرب لفرض هيمنته . صار الطريق : إخضاع النفوس هو أول الطريق الى امتلاكها . وإذا كانت الحرب إنما تبدأ في الرؤوس فإن التبعية والاستلاب والانبطاح إنما تبدأ أيضا منها ! . . . وإلا فلماذا هذه المراكز الثقافية المنتشرة على أرضنا من كل لون ؟ أهي خدمات مجانية لوجه الله . . . أم لوجه الشيطان ؟ .

التحدي المرعب في هذه التبعية أنها لا يمكن مقاومتها لقوتها الساحقة ، ولا يمكن قبولها لأن معنى ذلك الضياع . . . بين حدى هذا التحدي المزدوج نتألم ! . .

وتبقى الاستقلالية هي السبيل الوحيد والأصعب ، لأنها إيجاد الطريق عبر ثلاثة متحولات متشابكة في الذات القومية : خطوط التراث ، ومعطيات العصر ، ورؤى المستقبل القومي . وإذا كانت خطوط التراث متجذرة فينا كجذوع الأرواح الضخمة (وأقصد بالتراث هنا معنى أوسع بكثير من المعنى الديني الذي تأخذه هذه الكلمة في العادة ، أقصد كل ما يكون الهوية الثقافية القومية) ، فإن المشكلة هي في المواءمة بين هذه التراث الكامن فينا وبين ثورة العصر التي تتجلى في ثلاثة محاور ماتزال تتسع الاتساع الرهيب : الزمان الذي تفجر ابعاده ملايين السنين ، والمكان الذي ما انفك يخترق وترمي حدوده الى الوراء . منذ كولومبوس الى أرمسترونغ حتى القمر والزهرة وأخيرا عالم المعرفة الذي غطى بفتوحاته البعدين الآخرين معا . . لا يمكن لهذا الاتساع أن يذهب دون أن يترك طابعه العميق في كل ثقافة معاصرة .

إن الثقافة التي لا تنسجم مع هذه المؤثرات ، لا تستجيب لها ، لا تلبي نداءها ، تحكم على نفسها بالموت .

إن المسافة الثقافية ما بيننا وبين أبائنا الأقربين لأبعد بكثير وبكثير جدا من المسافة الفاصلة بينهم وبين أجداد أجداد أجدادهم الأولين . . .

إيقاع العصر السريع يأخذنا جميعا ! يدفعنا أمامه دفعا كالحصى الصغيرة أمام السيل العرم . . والاستقلالية الثقافية ما هي ؟ إنها ليست شيئا آخر سوى الشعور بالقلق الشعور بالطموح لأفق آخر ، الشعور بمرور الزمن من خلايانا ، ومن خلالنا وبضرورة التوافق معه . . . الاستقلالية هي النقيض للتجمد والتحجر . أن تستقل يعني أن تتخذ طريقا آخر تسير عليه فلا تقف . . . لا تقف أبدا .

لكن اتخاذ الطريق الآخر لا يعني الانعزال ! الثقافة الخاصة شيء والثقافة المعتزلة شيء آخر . العزلة ليست خطأ فقط ولكنها كذلك غير ممكنة . والاستقلالية ليست الحفاظ على التراث والانكماش ضمن قوقعته ، ولا الحفاظ على الذات كما هي ، ولكن الإبداع من خلالها وتطوير هذا التراث وهذه الذات باستمرار . إنها تعنى إدخال ما أستطيع أن أسميه عامل الزمن في التراث . ثورة الزمن فيه . ان الثقافة التى لا تتطور تموت . إنها كائن حي ! وهي ككل كائن حي إما أن تتغير أو تموت . . أليس الموت نفسه نوعا من التغير ؟

شاكر مصطفى

* * *

مفاهيم فلسفية في الثقافات الإفريقية التقليدية

أحمد أبو زيد

قد يبدو من غير الملائم ـ في نظر البعض على الأقل ـ أن نتكلم عن وجود فلسفة عند الشعوب التي لم تترك وراءها أعمالا فكرية مكتوبة تسجل فيها أفكارها وآراءها بدقة ووضوح ، وبطريقة منهجية تتيح للباحث الفرصة لدراستها وتحليلها وتحديد الأسس التي تقوم عليها تلك الآراء والأفكار . والرأي الغالب في بعض الأوساط العلمية في الغرب هو أن الشعوب التي تعرف عموماً باسم الشعوب « البدائية » لا تعرف الفلسفة ولا التفكير الفلسفي المجرد ، وإن كان ذلك لا يمنع من أن يكون لديها خواطر وتأملات ونظرات عامة في الكون والطبيعة ، وفي الانسان والمجتمع ، بل وفي العقل البشري والطريقة التي يعمل بها ، وأن هذه الخواطر والنظرات والتأملات تنعكس بشكل أو بآخر في الأساطير والحكايات والخرافات والحكم والأمثال التي تؤلف التراث الشفاهي عند هذه الشعوب . والمشكلة الرئيسية التي تصادف الباحث حين يدرس هذا التراث (البدائي) هي إلى أي حد يمكن أن تعتبر هذه النظرات والتأملات فلسفة متكاملة عن الوجود تقوم على مبادىء عقلية دقيقة ؛ وما هي تلك المبادىء ؛ وما مدى قدرة الانسان (البدائي) على التفكير المنهجي المطرد بحيث تؤلف أفكاره في آخر الأمر نسقاً فكرياً متماسكاً يرتكز على أسس منطقية واضحة .

ولقد أثيرت هذه التساؤلات نفسها في وقت من الأوقات حول (فلسفات) بعض الثقافات القديمة العريقة كما هو الحال مثلا بالنسبة (للفلسفة) الهندية . فلقد أفلح الهندوكيون القدامى في تجميع أناشيد الفيدا ومحاورات اليوبانيشاد التي تزخر بالحكم والآراء والنظرات الفلسفية التي تعتبر في الوقت ذاته من أقدم الأعمال الدينية المقدسة . ولكن هذه الأعمال المقدسة الهامة ظلت بغير تدوين لعدة قرون وحتى العصر

المسيحي ، وكانت أثناء ذلك تنتقل شفاهة من جيل لآخر عن طريق رجال الدين من البراهمة وقد أدى تدوين هذه (النصوص) المقدسة الى إخضاعها للدراسة الجادة العميقة لمعرفة ما تتضمنه من آراء وافكار ونظريات فلسفية ، وتحديد التصورات والأفكار الأساسية التي تقوم عليها (فلسفات) الهند المختلفة وهي فكرة الروح أو النفس ، وفكرة الأعمال أو الأفعال وفكرة الخلاص . كذلك ساعدت دراسة هذه النصوص المقدسة على تتبع التطورات التي خضعت لها الأساطير القديمة أمام تقدم التفكير الفلسفي المنهجي المنظم وظهور المذاهب والنظريات الفلسفية ، بحيث أصبحت تلك المرحلة المبكرة التي متمتد من الألف الثاني قبل الميلاد تقريباً وحتى العصر المسيحي تعرف باسم مرحلة ما قبل المنطق Prelogical Period[1]

وقد يصدق الشيء نفسه على التراث الشفاهى التقليدي عند الشعوب الأخرى بما في ذلك الشعوب والمجتمعات (البدائية) ، وذلك على الرغم من أنه لم يتم حتى الآن تسجيل كل ذلك التراث الضخم المتنوع ، وعلى الرغم أيضا من أن ذلك التراث وبخاصة في المجتمعات (البدائية) خضع لكثير من التعديل والتغيير أثناء النقل والرواية الشفاهية ، ولم يحتفظ في الأغلب بصورة واحدة ثابتة أو أصيلة كما هو الحال بالنسبة للتراث الهندوكي المقدس القديم . وقد قامت بالفعل بعض محاولات جادة - وإن كانت متفرقة - للكشف عن الآراء (الفلسفية) التي تتضمنها بعض الثقافات (البدائية) ، وربما كان أشهر هذه المحاولات الدراسات التي قام بها عالم الأنثربولوجيا الأمريكي بول رادين Paul Radin والتي ضمنها اثنين من أهم كتبه وهما كتاب « الإنسان البدائي كفيلسوف Primitive Man as Philosopher » ، وكتاب « عالم الإنسان البدائي The World of the Primitive Man » ، كما أسهم عدد من الأنثربولوجيين المعاصرين ممن اهتموا بدراسة أنساق الفكر في الثقافات الافريقية في الكشف عن بعض ملامح التفكير (الفلسفي) في المجتمعات والثقافات التي عاشوا فيها وقاموا ببحوثهم ودراساتهم الميدانية المتعمقة ، وركزوا فيها على دراسة وتحليل الأساطير والحكايات والشعائر الدينية والطقوس والممارسات السحرية التي ترجع الى عصور موغلة في القدم والتي تضم قدرا كبيرا من الآراء حول الكون والخلق وطبيعة الكائنات والموجودات بل وطبيعة وماهية الوجود ذاته .

ولذا فقد يكون من التعسف المسارعة إلى إنكار وجود أنساق فكرية محكمة ودقيقة تدور حول العالم والكون والإنسان عند تلك الشعوب الأفريقية ، وبخاصة الشعوب ذات التاريخ الطويل التي بلغت في وقت من الأوقات مستوى عالياً نسبياً من التقدم ، وكانت لها ممالك وإمبراطوريات واسعة ، وحققت ثقافاتها التقليدية درجة كبيرة من التشابك والتعقد كما هو الحال مثلا بالنسبة لثقافة البانتو الذين يشغلون الآن حوالي ثلث القارة الإفريقية وحظيت ثقافتهم ربما أكثر من غيرها من الثقافات باهتمام الباحثين والدارسين في هذا الموضوع[2]. ومن هنا فإن الأحكام التي كانت تصدر عن بعض العلماء ، وبخاصة في القرن التاسع عشر ، والتي تنكر على الأفارقة - كما تنكر على غيرهم من الشعوب (البدائية)

(١) Geoffrey parrinder; Religion in Africa; Penguin, London 1969, p. 25; "Indian Philosophy" in Encyclopaedia Britannica 15th Edition, Vol. 9, p. 314-15

(٢) راجع في ذلك على الخصوص :

George Peter Murdock, Africa, Its Peoples and Their Culture History, McGrow-Hill, N.Y. 1959, Part 8 "Expansion of the Bantu."

ـ القدرة على التفكير المجرد وتذهب الى القول بعدم وجود أنساق فكرية منطقية متكاملة وراء اعتقاداتهم وأديانهم التي كانوا يصفونها بأنها مجرد حركات طقوسية راقصة ، وأنها أديان يمكن التعبير عنها بالرقص أكثر مما يعبر عنها بالفكر ، هي كلها أحكام تحتاج الى المراجعة وإعادة النظر فيها في ضوء المعلومات الإثنوجرافية الحديثة التي توافرت لدينا خلال الثلاثين أو الأربعين سنة الأخيرة بفضل تلك البحوث الميدانية المركزة المتعمقة التي يقوم بها علماء الأنثربولوجيا في عدد كبير جداً من الجماعات القبلية في كل أنحاء القارة الإفريقية .

وجانب كبير من المسئولية عن إصدار هذه الأحكام المتسرعة يقع بغير شك على عاتق المبشرين والرحالة ، وكذلك على بعض علماء الأنثربولوجيا الأوائل في القرن التاسع عشر . فقد كان هؤلاء الكتاب والعلماء يصفون (الفكر) الافريقي ـ أو العقل الإفريقي حسب التعبير الشائع حينذاك ـ بأنه فكر أو عقل (بدائي) رغم كل إبداعاته الثقافية سواء في الفن التشكيلي (وبخاصة فن النحت) أو في الأساطير والحكايات أو في الحكم والأمثال أو في الموسيقا والرقص والغناء ، أو في الأدب بمعناه الواسع ؛ كما كانوا يرون أن الإنسان الإفريقي ، وشأنه في ذلك شأن كل (البدائيين) ، عاجز بطبيعته عن التفكير المجرد وعن صياغة الأفكار والنظريات عن عالم المحسوسات والمرئيات . وقد كان هؤلاء الكتاب يهتمون في العادة بالبحث عن الطرائف والغرائب في الفكر الإفريقي ، وفي مظاهر السلوك والشعائر والطقوس الدينية والسحرية ، ويطلقون تسميات عامة وغريبة وغامضة على نسق المعتقدات والممارسات الدينية عند تلك الشعوب . وظهرت بذلك مصطلحات جديدة مثل الفيتشزم والأنيميزم التي قال بها تايلور ، أو مثل « القوة الحيوية » التي قال بها رجل الدين البلجيكي بلاسيد تمبلز Placied Tempels في كتابه عن « فلسفة البانتو » الذي سوف نعود إليه هنا أكثر من مرة ، أو « الدينامية » التي قال بها إدوين سميث Edwin S,ith في الكتاب الذي أشرف على تحريره عن « أفكار الإفريقيين عن الله The African Ideas of God » ، وغير ذلك من المصطلحات والتعبيرات التي يمتلىء بها الآن القاموس الأنثربولوجي عن الدين ، وإن كانت هذه المصطلحات ـ أو بعضها على الأقل ـ قد ظهر عدم دقتها واختفت من الكتابات الأنثربولوجية المعاصرة. وقد لجأ هؤلاء الكتاب الى تلك التعبيرات والمصطلحات الغامضة لوصف أنماط التفكير والسلوك السائدة عند الشعوب الإفريقية ، ولكنهم لم يكونوا يهتمون بدراسة (الفكر) الإفريقي في ذاته بحثاً عن المبادىء التي يصدر عنها والتي تعبر عن رؤية متكاملة ومحددة للكون والإنسان وبقية الكائنات ، أو عن علاقة نسق التفكير ببقية الأنساق التي تؤلف معه البناء الاجتماعي والثقافي في تلك المجتمعات . وهذا معناه أن هذه التسميات تعكس في الحقيقة وجهة نظر أصحابها أكثر مما تعبر عن حقيقة وجود الفكر الإفريقي .

ومن الغريب ، كما يلاحظ الأستاذ بول رادين[٣] أن الكثيرين ممن كتبوا عن (حضارات) الإنسان (البدائي) كانوا يحرصون دائماً على إبراز الجانب السلبي في تلك الحضارات ويغفلون الإنجازات الإيجابية والعقلانية ، ولذا امتلأت كتاباتهم بالإشارات الى الممارسات الغريبة والى السحر والشعوذة ، والى الخوف من الطبيعة والرهبة أمام الظواهر الكونية ؛ كما كانت تحرص أيضاً على إبراز الإنسان (البدائي) على أنه عبد لغرائزه وعواطفه ومشاعره

(٣) Paul Radin, The World of Primitive Man, Dover Press, N.Y. 1960, p.X.

وانفعالاته ، ولم يتغير هذا الموقف إلا بعد أن بدأ علماء الأنثربولوجيا يقدمون تفسيرات جديدة لأسلوب الحياة وطريقة التفكير السائدين في المجتمعات البدائية وذلك في ضوء خبراتهم الطويلة والعميقة بالمجتمعات والشعوب التي أقاموا فيها أثناء دراساتهم الميدانية . وقد اهتم هؤلاء العلماء المعاصرون بدراسة الجوانب الإيجابية والانجازات العقلانية في ثقافات المجتمعات والقبائل الإفريقية بوجه خاص دون أن يؤدي ذلك الى إغفال أو إنكار فكرة السحر والممارسات السحرية والخوف من العين الشريرة وما إليها[٤]، وإنما ساعدت هذه الدراسات على فهم نظرة الإفريقيين الى العالم في إطار الثقافة العامة الشاملة التي تسود مجتمعاتهم ، ووضع تلك الممارسات والمعتقدات في حجمها الحقيقي بدون مبالغة أو تهويل . وقد ذهب رادين أيضاً في تشخيصه لمقومات الثقافات أو (الحضارات البدائية) ـ كما يسميها ـ الى أن هذه الثقافات تتميز باستقرار مجتمعاتها الى حد كبير وانعدام الأزمات والصراعات الاقتصادية والاجتماعية الحادة بين أفرادها أو بين الزمر والفئات الاجتماعية التي تنقسم إليها . واحترام الفرد في ذاته بصرف النظر عن فوارق السن والجنس ، ثم قوة التكامل أو درجة التماسك السياسي والاجتماعي الذي حققته هذه الثقافات والإحساس بالأمن والأمان الشخصي الذي يتجاوز كل أشكال وصور الحكومات وكل الصراعات والمصالح القبلية (بول رادين صفحة ١١) .

ومن الطريف في الأمر أن بول رادين يرى أنه لا يكاد يوجد في العالم كله الآن سوى بعض مناطق قليلة للغاية تخلو من وجود شعوب وجماعات وقبائل أصلية aboriginal ، وهذه المناطق هي أوروبا وحوض البحر المتوسط وأجزاء معينة من آسيا ، بينما توجد هذه الجماعات الأصلية وتنتشر في بقية أنحاء العالم كما هو الشأن مثلا بالنسبة للهنود الحمر في أمريكا ، والقبائل العديدة التي تعيش في إفريقيا جنوبي الصحراء وسكان أستراليا الأصليين Australian Aborigines وغيرهم ، ومع ذلك فإن الأفارقة (الأصليين) خضعوا خلال تاريخهم الطويل لكثير من التأثيرات الثقافية الوافدة على القارة من الخارج إما عن طريق الاتصال والاحتكاك بالشعوب والحضارات الأخرى الأكثر تقدما . وإما عن طريق الغزو والاستعمار ابتداء من المصريين القدماء الى الفرس الى الإغريق والقرطاجنيين والرومان الى العرب المسلمين . وقد ترك هؤلاء جميعاً تأثيرات ثقافية واجتماعية عميقة ساعدت بغير شك على تكوين أفكار الإفريقيين ونظرتهم الى الكون . ولذا فإن ما نسميه بالفكر الإفريقي (الأصيل) أو الفكر التقليدي هو مسألة تحتمل كثيرا من المناقشة . ولكن يبقى بعد ذلك أن التمييز الثنائي البسيط بين « رجل الفعل » أو « رجل العقل » الذي نلجأ إليه أحيانا في حديثنا عن المجتمعات المتقدمة يصدق إلى حد كبير على المجتمعات الإفريقية البسيطة . ومع أن « رجل الفعل » هو المسيطر في العادة في تلك المجتمعات القبلية كما هو الشأن في المجتمعات الأكثر تقدماً فإن ذلك لا ينفي دور « رجل الفكر » الذي يعطي جانباً كبيراً من اهتمامه لمراقبة وتحليل حالاته الذاتية الخاصة والنظر في العالم من حوله (رادين ، صفحتا ٣٧ ـ ٣٨) .

(٤) يهمنا أن نشير هنا على الخصوص إلى كتاب الأستاذ ايفانز بريتشارد عن الشعوذة والمتنبئين والسحر عند الأزاندي .

E.E. Evans-Pritchard, Witchcraft, Ora cles and Magic among The Azande, O.U.P., 1937.

فلا يزال هذا الكتاب يعتبر من أفضل ما كتب عن الموضوع في أى مجتمع إفريقى ان لم يكن أفضلها على الاطلاق وأكثرها عمقا وتفصيلا كما لايزال من أهم المراجع التى يمكن الرجوع إليها في دراسة أنساق الفكر وتجربة الحياة في المجتمعات الافريقية القبلية .

(١)

وجانب من الصعوبات التي يصادفها البحث في موضوع أنساق الفكر في إفريقيا يرجع الى تعدد الشعوب والقبائل الإفريقية وتباينها الثقافي حتى داخل الجماعة العرقية الواحدة بل وداخل الجماعة اللغوية الواحدة أيضا ؛ وكذلك الى تشعب وتباين الأفكار حول الموضوع الواحد وتوزع هذه الأفكار بين مختلف إبداعات العقل الإفريقي من أساطير وحكايات وخرافات ومعتقدات دينية وممارسات سحرية وما إليها . فكل من هذه الجوانب الإبداعية يتناول بطريقته الخاصة التعبير عن الأصول الأولى للأشياء وطبيعة الكون ونشأته وتطوره والقوى الخالقة التي أبدعت هذا العالم ، والعلاقة بين الإنسان والكون وأسرار الحياة والموت وطبيعة الروح والجسم والعلاقة بينهما وحركات الأجرام السماوية وتأثيرها في حظوظ الناس وأقدارهم ، وغير ذلك من الموضوعات الشائعة المعقدة التي يصعب التعرض لها كلها أو حتى تلخيص أهم ملامحها أو تحديد بعض العناصر والمبادىء الأساسية المحدودة والمحدّدة التي ترتكز عليها كل هذه الأفكار .

فليس هناك إذن « مذهب » فلسفي واضح المعالم يمكن رده الى مدرسة فلسفية أو اتجاه فلسفي واحد ؛ وليست هناك « نظرية أو نظريات » فلسفية يمكن ردها الى فيلسوف واحد أو الى عدد محدد من الفلاسفة كما هو الشأن حين نتكلم عن الفلسفة وتاريخها ومذاهبها بالمعنى الدقيق للكلمة . ولذا كان لابد لنا من أن نقصر الحديث بالضرورة على بعض جوانب محددة من الإبداع الفكري الإفريقي التي يمكن أن تندرج تحت كَلمة (فلسفة) وهي جوانب وموضوعات تتعلق في المحل الأول بمركز الإنسان في الكون ونظرته الى نفسه والى العالم من حوله ، وأن نقصر الحديث بالضرورة أيضاً على بعض الجماعات القبلية المحدودة التي تتوافر لدينا معلومات عنها أكثر من غيرها وذلك نتيجة لظروف تاريخية وجهت الباحثين والعلماء الى الاهتمام بها بالذات ، حيث أمضى بعض الباحثين والعلماء في تلك المجتمعات سنوات طويلة أتاحت لهم الفرصة لدراسة العمليات الذهنية والأنساق الفكرية السائدة فيها ؛ بينما أتيح للبعض من تلك المجتمعات عدد من أبنائها الذين بلغوا درجة من التعليم والعلم أتاحت لهم دراسة مجتمعاتهم وثقافاتهم من داخل ، وظهرت بذلك أعمال رائعة تعالج ملامح « الفلسفة الإفريقية » كما تتمثل عند إحدى المجموعات اللغوية العرقية كما هو الشأن في كتاب الأب بلاسيد تمبلز Placied Tempels[٥]، أو « العقل الإفريقي » كما يتمثل عند إحدى القبائل الكبرى بالذات كما هو الحال في كتاب الأستاذ أبراهام الذي يكتب من واقع خبرته وتجربته عن المجتمع القبلي الذي ينتمي هو نفسه إليه وهو مجتمع الأكان Akan[٦]. بل لقد بدأ يظهر عدد من المفكرين الأفارقة الذين يكشفون في كتاباتهم عن درجة عالية من الأصالة والعمق بحيث يوصفون في الأعمال الغربية ذاتها بأنهم (فلاسفة) كما هو الشأن بالنسبة للأب ألكسي كاجامه Alexis Kagame الذي ترك لنا كتابا من أمتع وأعمق الكتب عن فلسفة الوجود عند البانتو في رواندي[٧]. وقد ظهر

(٥) وضع الأب بلاسيد تمبلز كتابه بعنوان « فلسفة البانتو Bantoe -Filosophie عام ١٩٤٥ ولكن ظهرت الترجمة الفرنسية لذلك الكاتب أولا عام ١٩٤٦ ثم ظهرت بعدها وفي العام نفسه الأصل الفلامنكى للكتاب وقد ترجم الكتاب إلى الألمانية عام ١٩٥٦ ثم إلى الانجليزية .

والأب تمبلز رجل دين من الفرنسيسكان . عاش وعمل في الكونغو منذ عام ١٩٣٣ وجمع كثيرا جدا من المعلومات بنفسه من خلال ملاحظاته واتصالاته بالناس ، ثم قام بتحليل فكر البالوبا Baluba من دراسة أقوالهم هم أنفسهم ومن ملاحظة سلوكهم وتصرفاتهم ، ومنها انتقل إلى دراسة فكر البانتو ككل وأمكنه أن يستخلص نسقهم الفكرى الذى ظهر بشكل منهجى منظم في ذلك الكتاب الذى يرجع إليه كل الدارسين الذين يهتمون بدراسة الفلسفة الافريقية أو على الأصح « فلسفات » الشعوب الافريقية المختلفة .

(٦) W.E. Abraham, The Mind of Africa, Weidenfield and Nicolson, London 1962.

(٧) Alexis Kagame, La philosophie bantu-rawndaise de l'etre, Paris 1956

ذلك الكتاب عام ١٩٥٦ . وذلك كله الى جانب الاهتمام المتزايد لدى علماء الأنثروبولوجيا المعاصرين بدراسة النسق الفكري والمبادىء العقلية التي تكمن وراء المعتقدات الدينية والطقوس والممارسات السحرية ونظرة الأفارقة الى العالم على ما فعل إيفانز بريتشارد عن الأزاندي والنوير ، وما فعله تلميذه جودفري لينهارت عن الدنكا في أوائل الستينيات ، أو ما فعله داريل فورد وزملاؤه بالنسبة لتصورات بعض القبائل الإفريقية عن العالم(٨).

وعلى الرغم من كل ما يقال عن اختلاف الثقافات وتباين الأفكار في المجتمعات الإفريقية فإن الأمر لا يخلو من وجود درجة من التجانس بينها وإن كان ذلك التجانس يقوم على أسس تختلف عن تلك التي تسود في الفكر الغربي . وهذا هو الذي يدفع بعض الكتاب في الغرب الى الحكم بعجز العقل الإفريقي عن التفكير المنطقي . والكاتب الإفريقي الكبير آديبايو آديسانيا Adebayo Adesanya الذي ينتمي الى قبائل اليوروبا في نيجيريا ـ يشير الى ذلك النمط من التجانس أو التناسق بين التصورات والمفاهيم في إفريقيا مع إبراز خصوصيتها وتمايزها عن أسلوب تجانس التصورات في الفكر الغربي فيقول :

« إن هذه ليس ببساطة هو اتساق الواقع والإيمان ، أو انسجام العقل مع المعتقدات التقليدية ولا هو تناسق العقل والحقائق اليومية المحسوسة الملموسة ؛ وإنما هو نوع من التناسق والتناغم الذي يقوم بين كل هذه الأمور وبين مختلف المجالات . فالآراء الطبية التي يقبلها الجميع ويعترفون بصحتها تصبح مجرد سخف وعبث إن هي تناقضت مع إحدى المسلمات الدينية والعكس بالعكس . وهذا الشرط الأساسي بوجود التناسق أو التناغم بين مختلف المجالات يؤلف نسقاً فلسفياً ويعتبر بمثابة المبدأ الأساسي في فكر اليوروبا . فقد يمكن للفكر الإغريقي مثلا أن ينكر فكرة الله ويسقطها تماماً من اعتباره دون أن يلحق ذلك أي ضرر بالبناء المنطقي لذلك الفكر ، ولكن هذا لا يمكن حدوثه أو تصوره بالنسبة لفكر اليوروبا . وفي القرون الوسطى كان في الاستطاعة إغفال العلم أو الإغضاء عنه بسهولة ، ولكن ذلك لا يمكن حدوثه أو تصوره في فكر اليوروبا أيضاً ، لأن الإيمان والعقل يعتمدان أحدهما على الآخر اعتماداً تاماً وكلياً . وفي العصر الحديث لا تشغل فكرة الله مكاناً واضحاً في التفكير العلمي ولكن هذا أيضاً أمر يستحيل تصوره بالنسبة لليوروبا . فمنذ أيام السلف الأوّل للقبيلة أقيم صرح شاهق من المعرفة المنظمة المتماسكة يبرز كيف أن يد الله كانت وراء كل عنصر من عناصر الطبيعة مهما كان ذلك العنصر بسيطاً أو بدائياً . فالفلسفة واللاهوت والسياسة والنظرية الاجتماعية وقانون الأرض والطب وعلم النفس والولادة والموت ترتبط كلها بعضها ببعض بطريقة منطقية بحيث تؤلف نسقاً محكماً الى أبعد حدود الإحكام ، بحيث إن إغفال أي عنصر من عناصر ذلك الكل كان خليقاً بأن يصيب ذلك الكل نفسه بالشلل التام » .

---

(٨) E. E. Evans - Pritchard, Witchcraft, Oracles and Magic among the Azande, op. cit.; Id, Nuer Religion, O.U.P. 1956; Godfrey Lienhardt, Divinity and Experience; The Religion of the Dinka, O.U.P. 1961; Darryll Forde (ed)., Africa Worlds, O.U.P. 1954.

وكما يقول جان هاينز ياهن وهو يعلق على ذلك ، إن الوجود الذي يتكلم عنه آديسانيا لا يصدق فقط على فكر اليوروبا وإنما هو ينطبق أيضاً على كل التفكير التقليدي في إفريقيا ، وعلى الفلسفة الإفريقية بنوع خاص(٩).

وهذا النمط من التفكير الذي يشيع في كثير من المجتمعات التي توصف بأنها مجتمعات « بدائية » - بصرف النظر عن مدى صحة هذه التسمية أو دقتها - والذي يبدو مختلفاً عن نمط التفكير الغربي هو الذي جعل عالماً من علماء الاجتماع الأوائل في فرنسا ، وهو لوسيان ليفي بريل ، يطلق عبارته الشهيرة حول ما يسميه بالعقلية البدائية من أنها « عقلية سابقة على المنطق mentalite prelogique . وكان ليفي بريل يقصد من هذه العبارة أن نسق التفكير (البدائي) لا يتورع عن أن يجمع بين المتناقضات ، ولا يجد غضاضة في أن ينظر الى الأشياء على ماهي عليه في الحقيقة والواقع وعلى ما ليست عليه » ، وأن يرى فيها أموراً لا تمت إليها بحال ، أي أنه يرى في الشيء الواحد الشيء ونقيضه ، وهو أمر لا يمكن حدوثه في التفكير الأوروبي . ولقد تراجع ليفي بريل على أية حال فيما بعد عن تلك التسمية . وتشهد على ذلك رسالة قصيرة كان قد أرسلها في الثلاثينيات الى الأستاذ إيفانز بريتشارد حين كان يعمل بجامعة فؤاد الأول (القاهرة الآن) ونشرها إيفانز بريتشارد في ذلك الحين في مجلة كلية الآداب . وفي تلك الرسالة يراجع ليفي نفسه ويذكر أن ما كان يقصده هو أن (البدائيين) يتبعون أسلوباً من التفكير يختلف عن أسلوب التفكير الغربي نتيجة للأوضاع الثقافية السائدة في مجتمعهم والعناصر الأولية التي يستخدمها في صياغة ذلك التفكير على اعتبار أن التفكير يستمد مادته من مجتمعه وثقافته . ثم اعترف ليفي بزيل بعد ذلك بسنوات في بعض أعماله المتأخرة بأن « البناء المنطقي للعقل الإنساني واحد لدى كل البشر »(١٠).

كذلك فإنه على الرغم من تنوع الثقافات الإفريقية وتباينها فإنها تكاد تتفق في رؤيتها للعالم أو نظرتها له World View أي أن هناك رؤية للعالم موحدة إلى درجة كبيرة ، وتعكس عدداً من العناصر المتماثلة التي تشترك فيها جميعاً ، ويمكن أن يرد الى هذه رؤية . للعالم كثير من الأفكار والمفاهيم والتصورات عن الكون والطبيعة والإنسان بما في ذلك التصورات المتعلقة بالدين والأخلاق والتنظيم الاجتماعي وغير ذلك من الملامح الأساسية التي تميز المجتمع الافريقي التقليدي .

●●●

وربما كان من أهم ما يميز « عالم » الإفريقيين - كما يبدو في نظرهم ، أو حسب رؤيتهم الخاصة - هو وحدة ذلك العالم واتساقه . فليس ثمة عنصر واحد أو مظهر واحد من عناصر ذلك العالم أو مظاهره يقوم بذاته مستقلاً كل

---

(٩) A. Adesanya, "Yoruba Metaphysical Thinking" in Odu'a, 5, Ibadan 1958, p. 395, according to Jan-Heinz Jahn, Muntu, An Outline of Neo-African Culture, Faber & Faber, London 1961, p. 97

(١٠) Lucien Lévy Bruhl, Carnets, Paris 1949, p.60

الاستقلال عن غيره من العناصر والمظاهر ، وإن كان ذلك لا يمنع من تمايز العناصر بعضها عن بعض في الوقت ذاته ، ويستوي في ذلك الواقع والخيال ، والمعرفة والعقيدة ، والممكن والمستحيل ، وعالم المرئيات وعالم الغيبيات ، والحياة الدنيوية المادية والحياة الدينية الروحية وما إليها . فهي تمتزج معاً كما سبق أن ذكرنا ويرتبط بعضها ببعض بحيث تؤلف نسيجاً محكماً متماسكاً ، ولذا كان يصعب على الباحث الأنثربولوجي ـ أو غيره من الدارسين الجادّين ـ أن يكتفي بدراسة أي مظهر واحد من مظاهر تلك الحياة الإفريقية المعقدة المتشابكة بعيداً عن بقية المظاهر والمكونات . فالأشياء التي يميز بينها الإنسان الأوروبي مثلا تبدو للإنسان الإغريقي متماثلة في جوهرها ، ولذا فإن الوصول الى فهم حقيقي لأي مظهر من مظاهر تلك الحياة يتطلب الإحاطة الكاملة بالحياة كلها(١١) .

وقد يمكن تفسير ميل الإنسان الافريقي ـ والإنسان البدائي بوجه عام ـ الى اعتبار الأشياء المختلفة كما لو كانت متشابهة بل متماثلة ، أو على الأصح رؤية التشابه والتماثل في الاختلاف والتباين ، بموقفه من نفسه ونظرته الى ذاته واعتبار تلك الذات هي مركز الكون . ولذا فكثيراً ما ينظر الى الأشياء التي توجد في البيئة التي تحيط به نظرته الى جسمه ويطلق عليها بالتالي أسماء وصفات مستمدة من جسمه ومن شخصيته هو . فرع الشجرة هي (يد) الشجرة بالنسبة إليه ، وورقة الشجر (أذن) ، وساق النبات (قدم) ، ومقدمة الشجرة (جبهة) ، وقمة الشجرة (رأس) وهكذا . وقد استرعى ذلك انتباه الكثيرين من علماء الأنثربولوجيا ، وأعطاها ليفي ستروس Levi-Strauss بالذات جانباً كبيراً من اهتمامه حيث عالجها بتفصيل ، وبالنسبة للهنود الحمر في كتابه العميق « الفكر الوحشي » أو الفكر الخام La Peusee Sauvage .

وبالمثل فإن الإنسان الإفريقي يلحق الى الأشياء والكائنات والموجودات الأخرى خصائصه هو وطباعه ومقومات شخصيته الذاتية المميزة له كإنسان ، وينسب إليها رغباته هو واحتياجاته وكل ما يحس به من حب وكراهية وقدرة على العمل وهكذا ، بحيث نجده في آخر الأمر يعامل تلك الأشياء بنفس الطريقة التي يعامل بها غيره من البشر . فالإنسان الإفريقي ـ على ما يقول فسترمان (صفحة ٨٤) « يشخص » الأشياء التي تحيط به ـ أي يضفي عليها شخصية متميزة ويضعها على نفس المستوى الذي يحتله هو نفسه أو غيره من الناس . بل إن الأموات أنفسهم يحتفظون بنفس الخصائص والقوى والملكات التي يملكها الأحياء ، ولذا فهو يخاطبهم ويناجيهم ويقدم لهم الطعام والشراب ويستعين بهم على متاعب الحياة وأزماتها ، كما أن الأموات يختلطون بمجتمع الأحياء بشكل أو بآخر فيشاركونهم حياتهم وطعامهم وشرابهم دون أن يراهم الأحياء . وهذا معناه أن هناك نوعاً من « وحدة الوجود » التي تمتزج فيها المظاهر والأشياء والكائنات بحيث يصعب الفصل بينها فصلا قاطعاً ، وبحيث يستطيع الإنسان أن يتشكل بأشكال الحيوانات المختلفة والعكس ، وحيث يمكن للإنسان أيضاً أن يخاطب الحيوان ويقدم له القرابين مثلما يقدمها لأحد الآلهة أو الأرباب أو الأسلاف .

---

(١١) Diedrich Westerman, The African Today and Tomorrow, O.U.P. p. 83

ولكن هذا الميل للتوحد لا يصل إلى نهايته المنطقية أو إلى النتائج التي قد يتوقعها المرء منه . وربما كان ذلك راجعاً الى أن الإنسان الإفريقي ليس عاجزاً في الحقيقة عن التمييز بين الأشياء أو عن إدراك الفوارق القائمة بينها ، وإن كان لا يهتم بإبراز هذه التمييزات والفوارق إلا حين تكون هناك حاجة ماسة لذلك ، ويظهر هذا بوضوح حين ننظر في لغات بعض القبائل الإفريقية التي لدينا عنها معلومات كافية مثل لغة البانتو ، فحينئذ سوف نجد أن تلك اللغات تقيم تمييزات وتصنيفات وفوارق دقيقة للغاية بين الأشياء وبطريقة لاتكاد نجد لها مثيلا في كثير من اللغات المتقدمة . وهذه نقطة هامة سوف نعود إليها فيما بعد . ولكن يكفي الآن أن نشير الى أن الأشياء والكائنات والموجودات المختلفة تتمتع بقوى وقدرات مختلفة تعطيها تمايزها بعضها عن بعض . وهذه القوى تكمن في كل شيء اعتباراً من الآلهة والأرواح حتى البشر ثم الحيوانات وبقية الكائنات الأدنى من ذلك في المكانة والمنزلة . أي أن هذه القوى تختلف في النوع وفي الدرجة ولكنها تعتبر عاملاً هاماً وفعالاً ـ إن لم تكن هي العامل الأكثر أهمية وفاعلية ـ في حياة الإنسان اليومية . فهو يتعرض في كل لحظة من لحظات حياته لتأثيراتها التي تأتيه من كل جانب وذلك بحكم وضعه في مركز الكون ؛ كما أنها تتدخل في تحديد قدره ومصيره ومستقبله وحظه من الحياة ، وهي بذلك تستطيع أن تساعده أو تعوق مسيرته ، كما تستطيع أن تحافظ على حياته وتحفظها له أو أن تدمرها تماماً . فهي تخضع وتستجيب لإرادة صاحبها الذي تكمن فيه ، ولذا فإنها قد تصبح أداة رهيبة في يده كما أن لها القدرة على الانتقال من شيء لآخر بل ومن شخص لآخر ، وإن كان ذلك لا يمنع الإنسان ـ من ناحية أخرى ـ من أن يتقرب إليها بل ويسيطر عليها ويسخرها لصالحه عن طريق الممارسات والطقوس السحرية . ولكن هذه المسألة تخرج عن نطاق الموضوع الذي نعالجه هنا ولذا فليس ثمة ما يدعو الى الحديث عنها بالتفصيل .

(٢)

تمايز القوى لا يعني تفردها أو استغلالها وانفصالها تماما بعضها عن بعض . فهناك نوع من التنظيم أو الترتيب التصاعدي الذي تترتب هذه القوى تبعا له في سلسلة واحدة متصلة يقف على قمتها الإله أو الرب الذي هو الخالق المبدع أو العلة الأولى ، والذي يصفه أدوين سميث بأنه قمة أو رأس الهرم ، بينما يتألف جانبا الهرم من الأسلاف أو الأجداد من ناحية ، وآلهة الطبيعة وأرواحها من الناحية الأخرى ، وتؤلف القوى السحرية الدنيا قاعدة الهرم ، ويقوم الانسان في مركز هذا كله ولذا فهو يتعرض للتأثيرات المختلفة التي تأتيه من كل جانب على ما ذكرنا .

ويتمتع الرب أو الكائن الأسمي Supreme Being ـ كمايشار إليه في بعض الكتابات وبخاصة عن مجتمعات وقبائل غرب إفريقيا ـ بقوة خالصة أو أنه على الأصح قوة خالصة ، إنه قوة في ذاته وبذاته ، ولكنه يرتبط في الوقت نفسه بكل القوى الأخرى المنتشرة في الكون وفي كل الكائنات ، وذلك على اعتبار أنه هو الذي يمنحها الحيوية ويتحكم بناء على ذلك في حظوظها وأقدارها من حيث القوة والضعف بالزيادة أو النقصان ، ويستمد الأسلاف الأوائل الذين انحدر منهم البشر الموجودون الآن قوتهم من ذلك الرب أو الكائن الأسمي ومنهم تنتقل هذه القوة إلى ذريتهم من الأحياء ،

ولذا فإن الأحياء من البشر ينظرون إلى أسلافهم وأجدادهم كما لو كانوا آلهة أو أربابا أو أرواحا خالصة تكمن في مظاهر الطبيعة المختلفة وترتبط طوال الوقت بالبشر[١٢] .

فكان من الخطأ إذن السير وراء الكتّاب الأوائل الذين كانوا يفترضون وجود (روح) واحدة أو (مانا) واحدة عالمية أو (دينامية) واحدة منتشرة في العالم كله « مثلما تنتشر المربى فوق قطعة من الخبز المقدد » حسب تعبير باريندر (صفحة ٢٦) . وإنما هناك في نظر الانسان الافريقي قوى مختلفة تتوزع بين مختلف الكائنات اعتبارا من القوى (الالهية) إلى القوى البشرية ونزولا إلى القوى الحيوانية والنباتية وقوى الأشياء غير الحية . ودراسة هذه القوى وما يقوم بينها من تفاعل وتأثير متبادل هي التي تؤلف الركيزة الأولى لفهم الفكر الافريقي والفلسفة الافريقية ، إذا نحن أخذنا كلمة (فلسفة) هنا بالمفهوم الواسع الذي سبقت الاشارة إليه ولم نلتزم بالمعنى الأكاديمي الضيق .

وتصور العالم مأهولا بتلك القوى المختلفة الي تتوزع بين مختلف الكائنات والأشياء ومظاهر الطبيعة والظواهر الكونية يؤدي إلى تصور الكون والكائنات المختلفة في حركة دائمة وبالتالي في تغير مستمر . وهذه الخاصية التي تتميز بها تلك القوى المختلفة هي التي تدفع الانسان إلى الحركة وإلى العمل هي التي تقف بالتالي وراء كل ما يحققه من نجاح وسلطة ومكانة وسمعة وعلم ومعرفة .

فموقف الانسان الافريقي من الحياة يختلف إذن من هذه الناحية اختلافا كبيرا عن موقف الانسان الهندي مثلا . فالفلسفة الهندية ، والنظرة إلى الحياة في الهند تقوم على أساس إهدار الحياة وإنكار العالم ، وذلك بعكس النظرة الافريقية إلى الحياة وإلى العالم فإنها ترتكز أساسا على أثبات وجود العالم والتمسك بالحياة . وبينما تقوم أديان الهند القديمة على إنكار العالم فإن الأديان الافريقية كلها ـ أو على الأقل الأديان التي تمت دراستها بالفعل ـ تدعو إلى احترام الحياة والاعلاء من شأنها والتمسك بها . فالعالم هو من خلق الاله أو الرب الذي أبدع كل شيء لكي يسخره الانسان في آخر الأمر لصالحه الخاص ولما فيه خيره وخير الجماعة التي ينتسب إليها ، كما أن الروح والجسد يلتقيان في وحدة متكاملة ومتماسكة هي

---

(١٢) **Parrinder, op. cit. p.27**

ـ ويميل بعض علماء الأنثربولوجيا إلى استخدام كلمة الأرباب أو أحيانا الربوبية بدلا من كلمة الاله أو الله **God** حين يتكلمون عن الدين عند الافريقين أو عن فلسفة الوجود ، وهذا هو مايفعله جود فرى لينهارت مثلا في كلامه عن الدين عند الدنكا في جنوب السودان . فقد استخدم لينهارت هذه الكلمة في معرض كلامه عن « القوة الأسمى » التى تعلو على الانسان وعلى البشر وعلى بقية الكائنات الحية وكل الموجودات الأخرى ، وهى القوة التى تعرف في لغة الدنكا باسم نيياليك **nhialic** . وقد تكون هذه القوة العليا في بعض الأحيان كائنا ساميا وخالقا ومبدعا كما قد يكون لها وجود شخص ، ولكنها قد تكون أيضا نوعا من النشاط الذى يلخص أنشطة عدد كبير من الكائنات التى تتفاوت فيما بينها في الطبيعة والطبع . ولكن هذه القوة ـ أعنى قوة الربوبية ـ ليست هى مجرد (الطبيعة) وإنما هى قوة إلهية مقدسة تتغلغل في كل شيء وتوجد في كل شيء . وقد تكون الربوبية واحدة ، ولكن توجد إلى جانبها كائنات أخرى مشخصة يطلق عليها لينهارت اسم (الأرباب الأحرار) كما أن هناك فئة أخرى يطلق عليها اسم الأرباب القبليين . وهذا مثال واحد ولكنه يدل على مدى التعدد والتعقد وكيف أن تصورات الافريقين عن الكون والخلق والآلهة تختلف اختلافا كبيرا عن التصورات السائدة في الغرب وفي الأديان السماوية . وعلى ذلك فإذا كان بعض الكتاب يستخدمون كلمات مثل (الله) أو (الآلهة) فإنهم يستخدمونها من قبيل التجوز فقط حتى يمكنهم توضيح الأفكار والمفاهيم والتصورات السائدة في تلك المجتمعات وتقريبها إلى الأذهان . أما إذا أخذت هذه التصورات في سياقها الإفريقى البحت فإنها لايمكن أن تعادل أو تساوى تماما الأفكار والتصورات السائدة في الفلسفة واللاهوت الغربيين . انظر في ذلك :ـ

Lienhardt op . cit . pp . 38 -42 , parrinder , pp .27 - 9

التي تعطي الانسان شخصيته وذاتيته المتميزة ، وبذلك يصعب الفصل بينهما على عكس ما تذهب إليه معظم أديان الهند (باريندر ، صفحة (٢٦) .

والمهم هنا هو أن فكرة القوة ، أو القوى المختلفة المنتشرة في الكون وبين مختلف الكائنات ، تعتبر الفكرة المحورية التي تدور حولها . معظم آراء وأفكار الافريقيين حول الانسان والعالم والطبيعة وعلاقاتها بعضها ببعض فيما يؤلف ما يمكن تسميته بالتراث الفلسفي الافريقي . ومعظم الدراسات التي بأيدينا والتي تدور حول هذا الموضوع تؤكد أهمية فكرة القوه الكونية المركزية والقوى المختلفة لفهم كثير من الأنساق الثقافية في المجتمعات الافريقية القبلية وبخاصة مجتمعات غرب إفريقيا[١٣] ، ولقد درست فكرة القوة بكثير من العناية والعمق عند قبائل البانتو ، ولذا فقد يحسن بنا أن نعرض هنا بشيء من التفصيل لهذه الدراسات باعتبارها نموذجا جيدا للجهود التي بذلها ويبذلها علماء الأنثربولوجيا وغيرهم لفهم أنساق الفكر السائدة في إفريقيا من ناحية ، كما أن دراسة هذا الموضوع عند البانتو يلقي كثيرا من الأضواء على المفاهيم والتصورات الخاصة بالعلاقة بين الانسان والكون في بعض المجتمعات الافريقية الأخرى التي لم تلق من الباحثين حتى الآن مثل ذلك الاهتمام الذي لقيته قبائل البانتو .

●●●

يدور كل النسق الفلسفي عند البانتو حول فكرة أو مفهوم القوة الذي يعبر عنه في لغتهم بكلمة (انتو NTU) وهي كلمة محورية تدخل جزءا في كثير من التصورات والمفاهيم السائدة عندهم ، بل إنها الأساس الذي تقوم عليه كل تصوراتهم وأفكارهم عن الكون والانسان والأشياء والقيم . فالانتو هي « القوى الكونية التي تدخل في كل شيء وتتدخل أيضا في كل شيء » على ما يقول إلكسي كاجامه في كتابه عن فلسفة الوجود عند البانتو في رواندي (صفحة ٣٢٨) . . . إنها القوة التي يتحد فيها (الكائن الأسمي) أو الوجود Being ذاته مع كل الكائنات . وعلى أساس هذه الفكرة يميز البانتو بين أربعة تصورات أو أربعة مفاهيم أساسية تؤلف فيما بينها النظرة الفلسفية إلى الكون بكل ما فيه ومن فيه . هذه التصورات أو المفاهيم الأربعة هي :-

---

(١٣) يشير ياهن Jahn في هذا الصدد إلى خمس دراسات مختلفة جاءت من خمسة مصادر مختلفة أيضا ولكنها تجمع كلها على وجود وأهمية مفهوم القوى الكونية والبشرية والحيوانية النباتية في أنساق الدين والسحر والمعرفة في المجتمع الافريقى . والدراسة الأولى هى كتاب الأب بلاسيد تمبلز الذى سبقت الإشارة إليه والذي سوف نرجع إليه أكثر من مرة في هذه الدراسة والدراسة الثانية هى كتاب عالم الاثنوجرافيا الفرنسى الشهير مارسيل جريول Marcel Griaul عن الدوجون Dogons في نهر النيجر ، ثم كتاب تلميذته وزميلته جرمين ديترلين Germaine Dieterlene عن قبيلة البامبارا Bambara الذى اعتمدت على أقوال أحد الشيوخ من تلك القبيلة ثم نشرت ذلك في كتابها « مقال عن الدين عند البامبارا » والدراسة الرابعة عمل له طبيعة مختلفة تماما لأن مؤلفته ممثلة زنجية أمريكية اسمها مايا دور Maya Dore وهى تنحدر من أصل إفريقى وكانت قد ذهبت إلى هايتى لتصوير فيلم عن عبادة الفودوو voodoo ولكنها بدلا من أن تقوم بتصوير ذلك الفيلم اعتنقت تلك الديانة وكتبت عنها بعنوان « آلهة هايتى الأحياء The Living Gods of Haiti وقد صدر الكتاب عام ١٩٠٤ . أما الكتاب الخامس والأخير فهو كتاب القس إلكسى كاماجه الذى تعتمد عليه هنا اعتمادا مباشرا في دراسة موضوع « القوى » ودورها في الحياة .

والشعوب الخمسة التى تناولتها هذه الأعمال هى قبائل البالوبا والرواندا والدوجون والبامبارا والهايتيين ، وهى شعوب متباعدة ولايكاد يوجد بينها اتصال مباشر ، ولكن توجد عندها كلها نفس العناصر الفكرية والفلسفية ، وهى التى سوف نعرض لها هنا ، وذلك بالاضافة طبعا إلى الأعمال والبحوث الأنثربولوجية الأكثر حداثة .

(١) مفهوم مونتو Mu - ntu أو الكائن البشري (أي الانسان) .

(٢) مفهوم كينتو Ki - ntu ويقصد به الأشياء المادية .

(٣) مفهوم هانتو Ha - ntu الذي يشير إلى مقولتي الزمان والمكان .

(٤) مفهوم كونتو Ku - ntu الذي يقصد به مقولة « الحالة » أو الكيف .

فالقوى الكونية Ntu تتدخل إذن في كل شيء على ما ذكرنا ، وتؤثر في الأشياء جميعا ، وربما كان ذلك هو السبب الذي دفع رجلا مثل الأب بلاسيد تمبلز يطلق على الاله أو الرب عند البانتو اسم (المونتو الأعظم The Great Muntu) أو الكائن القوي ، أو القوة التي تصدر عنها كل الكائنات أو الموجودات بما في ذلك البشر . ولكن « مونتو » مع ذلك ليس مجرد قوة خالصة غشوم وإنما هو قوة عاقلة أو قوة ذات عقل ووعي وإدراك على درجة عالية جدا من السمو والرفعة والجلال[١٤] . ومن الطريف أن نلاحظ أن جمع كلمة (مونتو Mu - ntu) أي الانسان أو الكائن البشري هي (بانتو Ba - ntu وهو اسم القبيلة ذاتها ، فكأن قبيلة البانتو في غرب إفريقيا ـ وهي القبيلة التي خرج منها كاجامه نفسه ـ تعتبر نفسها البشر أو (الناس) بالمعنى الدقيق للكلمة .

هذه المفاهيم الأربعة تشير في الحقيقة إلى أربع مقولات رئيسية تصادفها في الفكر (الفلسفي) الافريقي بشكل عام ، وإن كانت التسميات تختلف بطبيعة الحال ـ كما ذكرنا من قبل ـ باختلاف اللغات عند شعوب إفريقيا ومع وجود بعض الفوارق الطفيفة أيضا . ولكن يمكن القول بوجه عام إن أي كائن أو أي موجود أو أية ماهية ـ مهما كانت الصورة التي يبدو عليها ـ يندرج بالضرورة تحت إحدى هذه المقولات الأربع ، وأنه من الصعب تصور قيام أي شيء خارج هذه المقولات[١٥] . ومع ذلك فإن ما يندرج تحت هذه المقولات يجب أن نتصوره ليس على أنه مادة أو جوهر مادي Substanse، وإنما على أنه قوة Force، فالانسان قوة ، والأشياء المادية قوى ، والمكان والزمان قوتان ، كذلك « الحالات » المختلفة هي أيضا عبارة عن قوى مختلفة ومتباينة . . . فالرجل والمرأة (مقولة مونتو : الانسان) ، والكلب والحجر (مقولة كينتو : الأشياء المادية) ، والشرق والأمس (مقولة هانتو : المكان والزمان) ، والجمال والضحك (مقولة كونتو : الحالة) كلها قوى وليست مجرد جواهر مادية ، ولذا فإنها من هذه الناحية ـ وعلى هذا الأساس ـ ترتبط بعضها ببعض وتقوم بينها صلات وعلاقات متبادلة . والأساس الأول الذي يؤدي إلى قيام هذه العلاقات هو الجذر المشترك بينها جميعا باعتباره هو القوى الكونية التي تتغلغل في كل شيء . NTU

وعلى الرغم من أن هذه القوى الكونية أو الانتو NTU لها وجود في ذاته بحكم طبيعتها كقوة عامة وكلية فإنها لا توجد بعيدا عن مظاهرها الأربعة الرئيسية أو منفصلة عنها تماما ، وإنما هي تتحد وتندمج بالموجودات والكائنات المختلفة ، كما أنها هي البداية المركزية التي يتدفق منها الخلق والابداع . فالانتو يعبر إذن ليس فقط عن تأثير هذه القوى

(١٤) Alixis Kagame, op. cit., pp. 328-32, Parrinder, op. cit. p. 27.

(١٥) Jan-Heinz Jahn, op. cit., p. 100

ولكن أيضا عن وجودها ذاته ، وإن كانت تلك القوى تفعل وتعمل باستمرار ، كما أن تأثيرها متصل ومستمر ويحدث بدون توقف . ومع ذلك فإن من الصعب الكشف عن ذلك التأثير أو إدراك مدى فاعليتة إلا إذا توقف الكون كله مثلا أو توقفت الحياة تماما بكل مظاهرها ، فهنا فقط يمكن معرفة كنه الانتو وإدراك طبيعته وعمق تأثيره .

●●●

في مركز هذا الكون بكل مكوناته وظواهره ومظاهره يقف الانسان الذي هو مقياس كل شيء .

وعلى الرغم من أن كلمة (مونتو) تترجم في العادة بالانسان أو الكائن البشري فإن المفهومين لا يتطابقان تماما ، لأن (مونتو) مفهوم أوسع وأشمل بحيث يشمل الأحياء والأموات والأرواح وكل الكائنات الروحانية الفاعلة . ومن هنا كان المونتو قوة مفعمة بالعقل والذكاء وتسيطر على كل ما يتصل بالانسان وحياته وسلوكياته ونشاطاته ومختلف أشكال الحياة التي يمر بها أو يمارسها (انظر باريندر صفحة ٢٨) . وهذا هو الذي يجعل المونتو أقوى الكائنات وأشدها بأسا ليس من الناحية الفيزيقية ، إذ يفوقه في ذلك كثير من الحيوانات بل والقوى الطبيعية كلها - ولكن من ناحية الذكاء والقدرة على التفكير - فالمونتو أو الانسان بهذا المعنى الواسع الذي أشرنا اليه يفوق كل تلك الكائنات بفضل العقل الذي ينفرد به دونها جميعا . وهذا معناه أن قوة (الانسان) هي مزيج من القوة الفيزيقية والعقلية ، وأن الترابط والتجانس بين هاتين القوتين (الفيزيقية والعقلية) هو الذي يعطيه ما هيته كإنسان « كامل » أو كإنسان « بمعنى الكلمة » .

وبالمثل ، فإن مقولة كينتو KI - ntu الذي تندرج تحتها الأشياء المادية تمتد بحيث تشمل كثيراً من الكائنات الأخرى غير البشرية كالحيوان والنبات والمعادن بل وأيضا الآلات والأدوات وبقية الأشياء التي يستخدمها الانسان في حياته اليومية والتي لا تستطيع أن تعمل بذاتها ولذاتها ، ولكنها تعمل فقط بأمر وتوجيه من (مونتو) ، سواء أكان ذلك المونتو إنسانا حيا أم ميتا أم أحد الآلهة الصغار (الأسلاف أو الأجداد) ، أو أحد الأرباب القبليين (حسب تعبير لينهارت في دراسته عن الدنكا التي سبقت الاشارة إليها) ، أو أحد الأرواح العليا (سواء في ذلك تلك التي توجد عند البانتو والتي درسها كاجامه ، أو التي توجد عند النوير والتي درسها إيفانز بريتشارد ، أو التي درسها لينهارت عند الدنكا ، أو غير ذلك من الشعوب والقبائل الافريقية التي درسها علماء الأنثربولوجيا من الناحية الدينية) (١٦) فكأن (الاشياء) التي تندرج تحت مقولة (كينتو) هي الموجودات التي تتمتع بإرادة خاصة بها أو بإراده ذاتية ، وإن كان بعض هذه (الموجودات) أو الكائنات كالحيوانات مثلا تملك بعض الدوافع وتمارس بعض أشكال (النشاط) المستمدة من الإله أو الرب ذاته . ولكنها على العموم قوى (مجمدة) تنتظر الأمر من المونتو ، أيا كان ذلك المونتو .

---

(١٦) بالاضافة إلى كتابات كاجامه وياهن وتمبلز ابراهام التي سبقت الاشارة إليها والتي تتكلم صراحة عن الأرواح العليا وعن قوة مونتو وقوة كينتو ، فاننا نجد كثيرا من أوجه الشبه مع ماذكره علماء الأنثربولوجيا حول هذه الكائنات في عدد من المجتمعات القبلية الافريقية سواء في شرق القارة أو في جنوب السودان أو في غرب افريقيا خارج نطاق قبائل البانتو . ويمكن الرجوع في ذلك مثلا إلى

E.E. Evans-Pritchard; Neur Religion, O.U.P. 1956, S.N. Nadel, Nupe Religion, O.U.P. 1952

كذلك الحال بالنسبة لقوة هانتو التي تندمج تحتها مقولتا الزمان والمكان . فهي قوة تحدد وتعين ـ مكانيا وزمانيا ـ كل الأحداث وكل الحركات ، لأنه ما دامت كل الكائنات وكل الأشياء عبارة عن (قوى) فإن كل شيء يكون بالضرورة في حركة دائمة ، والحركة تحدث بالضرورة في زمان معين ومكان معين ، ولذا فكثيرا ما تمتزج مقولتا الزمان والمكان معا في ذهن الانسان الافريقي بحيث يشير إلى المكان في وحدات زمانية والعكس بالعكس ، دون أن يجد في ذلك أي تناقض أو غرابة بل ودون أن يؤدي ذلك إلى أي غموض أو لبس بالنسبة للآخرين ، فالأجابة عن سؤال مثل : أين رأيت ذلك ؟ قد يكون : رأيته أيام حكم الزعيم (س) مثلا ، وبذلك فإن سؤالا عن المكان تأتي الاجابة عنه في حدود وألفاظ ومصطلحات الزمان . كذلك الاجابة عن سؤال مثل : متى رأيت ذلك ؟ قد يكون : رأيته عند النهر أو في أسفل الشجرة . أي أن الاجابة عن سؤال عن الزمان كثيرا ما تكون عن طريق تحديد المكان . وهذه ظاهرة شائعة لدى كثير جدا من المجتمعات الافريقية ، وقد لاحظها معظم ـ إن لم يكن كل ـ علماء الأنثربولوجيا الذين درسوا هاتين المقولتين . وقد خصص إيفانز بريتشارد نفسه لهذا الموضوع فصلا كاملا من كتابه عن النوير .

والواقع أن كل الشعوب والقبائل الافريقية التي تمت دراستها حتى الآن لديها مفهومات وتصورات مجردة عن الزمان والمكان وعن التصنيف حسب هاتين المقولتين على ما يقول لينهارت[١٧] ، والتجربة الانسانية في كل المجتمعات الانسانية تشير إلى أن الزمن يمر بطيئا متثاقلا أو يمر سريعا حسب ظروف معينة تلابس الأحداث ، كما أنه يبدو للانسان أن المسافة التي يقطعها تطول أو تقصر حسب الظروف التي تصاحب قيامه بالرحلة أيضا . وهذه التجربة تفترض مجموعة من المقاييس المجردة للزمان والمكان وهي مقاييس يعبر عنها بعدد الأميال أو الساعات وما إليها من المقاييس التي يقبلها المجتمع المتحضر على أنها تمثل الوقت (الحقيقي) أو المسافة (الحقيقية) . ولكن مثل هذه المقاييس المجردة لا تستخدم دائما عند كثير من الشعوب ومنها الشعوب والقبائل الافريقية ، أو أنها قد لا تعتبر ملائمة أو مؤثرة مع إيقاع الحياة في تلك المجتمعات . ولكن هذا لا يعني أن هذه الشعوب والمجتمعات الافريقية ليست لديها فكرة عن الزمان والمكان أو أنها لا تستطيع أن تشرح بدقة المسافة التي تفصل مكانا عن الآخر للشخص الغريب مثلا . وكل ما في الأمر هو أنه بالنسبة لهذه الجماعات التي لا تعتمد في تنظيم أنشطتها المختلفة مواقيت دقيقة محددة بالضبط كما هو الشأن في المجتمع المتحضر الحديث فإن الوقت يكون له معنى آخر أو خاصية أخرى مختلفة تماما عن معناه أو خاصيته المعروفة في المجتمعات الحديثة .

فتاريخ يوم معين بالذات كما تحدده التقاويم الحديثة ليس له معنى في ذاته بالنسبة للجماعات الافريقية التي تعيش على الرعي والتي تنتظر مجيء الأمطار كي تبدأ في زراعة الأرض ، وإنما الذي يهمهم هو الحدث نفسه ، أي سقوط المطر بالفعل ونمو الزرع وفترة الحصاد . فالتصورات الخاصة بالزمان تستمد إلى حد كبير من تتابع الأحداث المهمة بالنسبة لتلك الجماعات . والأستاذ إيفانز بريتشارد يقول عن النوير أنهم لا يستطيعون أن يتكلموا عن الزمان بنفس الطريقة التي نتكلم نحن بها عنه كما لو كان شيئا واقعيا ملموسا ، ويمكن أن يمر وينقضي ويمكن تضييعه أو توفيره وما إلى ذلك ،

(١٧)
Godfrey Lienhardt; Social Anthropology, O.U.P. 1966, p.47.

فالأحداث تتابع في ترتيب منطقي ودون أن تخضع في تتابعها لأي نظام مجرد . والنوير ـ وشأنهم في ذلك شأن غيرهم من الشعوب الافريقية التي لا تعرف الساعات أو التقاويم ـ يدركون مرور الزمن مما يفعلونه في الواقع . فهم يدركون أنهم يمرون بفترة معينة أو بفصل معين من السنة لأنهم يقومون ببناء السدود لصيد السمك أو لأنهم يرحلون إلى المخيمات التي يقيمون فيها أثناء فصل الجفاف أو بغير ذلك من الايقاعات الطبيعية . ومع أنهم يدركون الشهور القمرية ويعدونها ويعرفون أسماءها إلا أن ذلك يتم بطريقة أقل دقة في فصل الجفاف حيث يقل النشاط وتسير الحياة بطريقة رتيبة عنها في فصل المطر حيث تتلاحق الأحداث وتتفاوت الأنشطة وتتعدد ، ولذا فليس غريبا أن نجد أن الشهور القمرية في فصل الجفاف يطلق عليها كلها عند بعض الجماعات الافريقية نفس الاسم لأنه ليس هناك من سبب يدعو إلى إطلاق اسم خاص بكل شهر منها ما دامت لا توجد أنشطة مختلفة أثناءها . ولذا فإن مقاييس الزمان المجردة تكون بالنسبة لهم أقل أهمية وأقل معنى عنها بالنسبة لسكان المدن مثلا الذين يتعين عليهم تنظيم أنشطتهم المعقدة بصرف النظر عن التغيرات التي تحدث في العالم الطبيعي وبدون الاعتماد على هذه التغيرات أو الرجوع إليها أو أخذها في الحسبان[١٨] .

كذلك الحال بالنسبة لمفهوم المكان . . فالمسافة التي تقدر وتقاس بمقاييس مجردة بين أي موقعين لا تعني شيئا كثيرا بالنسبة لهم ، وإنما الذي يعنيهم هو التقدير الاجتماعي لتلك المسافات . فأعضاء جماعة معينة تعيش على الرعي مثلا تعتبر نفسها أكثر بعداً وانفصالا عن جيرانها الزراعيين من حيث المكان الاجتماعي منهم بالنسبة للجماعات الرعوية التي قد تعيش في منطقة بعيدة عنهم ولكنهم يعتبرون أقرب إليهم من حيث المكان الاجتماعي حتى وإن بعدت بينهم المسافة الفيزيقية . فالمسافات الشاسعة في الصحراء مثلا لا تخلق بالضرورة ـ بالنسبة للبدو والرعاة ـ انفساما اجتماعيا مثل ما قد ينشأ عن وجود مناطق جغرافية متقاربة ، ولكن يمارس فيها أنشطة اقتصادية مختلفة ومتباينة . فالمسألة إذن ليست مسألة اختلافات البيئة فقط وأنما يتدخل في الأمر أيضا عوامل اجتماعية وسياسية لا بد من أن يأخذها الباحثون في الاعتبار حين يدرسون التأثيرات الايكولوجية في تقدير الزمان والمكان (لينهارت ، الأنثربولوجيا الاجتماعية صفحة ٤٩) .

والواقع أن هذا التداخل الذي يكاد يقترب من حد التوحد بين مفهومي الزمان والمكان ليس مقصورا على مجتمع معين أو ثقافة واحدة معينة بالذات في إفريقيا ، بل إنه يكاد ألا يكون مقصورا على المجتمعات (البدائية) وإنما نجد مثل ذلك التداخل في مجتمعات أكثر تقدما من ذلك بكثير . وقد أشرنا منذ قليل إلى مثال الواحات الخارجة في مصر . ومن الطريف أن ياهن حين يعرض لهذه المسألة (صفحة ١٠٢) لا يرى في الأمر غرابة ، ويلاحظ أن الانسان الغربي حين ينظر إلى الساعة مثلا لمعرفة الوقت أو تحديده بإنه (يقرأ الوقت) ـ حسب تعبيره ـ من خلال (مواقع) عقارب الساعة ،

---

(١٨)

E.E. Evans-Pritchard, The Nuer, O.U.P. 1949. Evans Pirtchard and Meyer Fortes (eds.) African Political Systems, O.U.P. 1958, pp.272-78

ويمكن الرجوع في ذلك أيضا إلى الفصل الخاص بالنسق الايكولوجي في كتابنا عن « البناء الاجتماعي » الجزء الثاني عن الأنساق ـ الهيئة المصرية العامة للكتاب ـ وفيه دراسة لمقاييس الزمان بتحديد مواقع النجوم في الواحات الخارجية ، مما يعني المزج بين مفهومي الزمان والمكان .

أي عن طريق تحديد المكان . ولقد خصص كاجامه أكثر من ثلاثين صفحة من كتابه لمناقشة هذا الموضوع المعقد عند البانتو . ولكن ما ذكرناه هنا فيه الكفاية لتوضيح العلاقة بين المقولتين كما تبدو في ذهن الانسان الافريقي .

●●●

وقد يكون من الميسور فهم هذه المفاهيم الثلاثة السابقة (مفهوم مونتو ، ومفهوم كينتو ومفهوم هانتو) بغير عناء . ولكن الأمر ليس على مثل هذه السهولة بالنسبة لمفهوم كونتو Ku - ntu أو قوة الحالة » .

فقوة حالة مثل « الجمال » أو « الضَحِك » يصعب تصورها أو إدراكها كقوة فاعلة في ذاتها مستقلة عن كل شيء . فالضحك مثلا « فعل » يمارسة الانسان . ولكن ليس من السهل فهم (الضحك) كقوة مستقلة عن الشخص الذي يضحك أو الذي يمكنه أن يضحك ، لأن مثل هذا الادراك يحتاج إلى درجة عالية من القدرة على التجريد وعلى إدراك المجردات ، ولكن مع ذلك فإن كثيراً من القصص والحكايات والأمثال التقليدية في التراث الافريقي تشير بسهولة ويسر إلى هذه (القوة) على ما يقول ياهن (صفحة ١٠٣) .

والكاتب الافريقي توتوولا Tutuola وهو من قبائل اليوروبا وليس من قبائل البانتو - يقول في روايته الشهيرة التي أثارت ضجة في الغرب وجذبت كثيرا من الاهتمام حين ظهرت وهي رواية The Palm - Wine Drunkard عن (الضَحِك) باعتباره « قوة حالة » أو كونتو Ku - ntu وليس باعتباره « فعلا » :-

« لم يتوقف (الضَحِك) لمدة ساعتين . فلقد كان (الضَحِك) يضحك منا في تلك الليلة ، ولذا نسيت أنا وزوجتي آلامنا وضحكنا معه ، لأنه كان يضحك بأصوات غريبة لم نسمعها قط من قبل . ولم نعرف الوقت الذي استغرقنا فيه في ذلك الضَحِك ، ولكننا كنا فقط نضحك من ضَحِك (الضَحِك) ولم يكن في إمكان أي شخص أن يتوقف عن الضَحِك حين يسمع (الضَحِك) يضحك ، ولذا كنا نشعر بأنه إذا استمر أي شخص في الضَحِك مع (الضَحِك) نفسه فإنه قد يموت أو يغمى عليه من كثرة الضَحِك ، فلقد كان الضَحِك هي مهنة (الضَحِك) وكان يتعيش عليها . ولذا فإنهم بدأوا يتوسلون إلى (الضَحِك) أن يكف عن الضَحِك ، ولكنه لم يستطع . . . . » .

فالضَحِك يبدو هنا « قوة » وليس مجرد « فعل » . . وهذا نفسه يمكن أن يقال عن (الجمال) وعن غيره من قوى الحالة التي تدخل تحت مفهوم (كونتو) .

وأيا ما تكون أهمية وفاعلية هذه القوى في المجتمع الافريقي وفي الثقافة الافريقية التقليدية ، فإن قوة (مونتو) هي بغير شك القوة المركزية التي تقاس إليها كل القوى الأخرى . وفي ذلك يذهب الأب بلاسيد تمبلز إلى القول بأن « الرب » نفسه هو « المونتو الأكبر » أو « الشخص الأعظم » ، وأنه على هذا الأساس هو « قوة الحياة العظمى

الجبارة » . ولكنه لا يلبث بعد ذلك أن يصف ذلك « الرب » بأنه الانسان الأسمى الحكيم الذي يعرف كل شيء والذي أبدع قوى الأشياء كلها وحدد لها نوعها وطبيعتها » . فالإله هو القوة ذاتها ، وهي قوة تتمتع « بقوة » ذاتية وهو الذي خلق كل الكائنات والموجودات ، كما أنه هو الذي يعرف بقية القوى الأخرى ، وهكذا . ولقد انحدر أقدم أسلاف البشر من هذا الرب الأعظم ، ولا بد أن يكون قد أنجبهم ولم يخلقهم فحسب . فالانسان هو ابن الله - إن صح هذا التعبير ، ولذا فإن الانسان حين يموت فإنه لا يفني . فالموت ليس نهاية الحياة وإنما هو مجرد حالة ضعف ووهن وتراجع للحياة . والموتى (يعيشون) في حالة حياة متراجعة أو ضعيفة ، ولكنهم يحتفظون في الوقت ذاته بقوة الحياة الأعلى والأقوى والأكثر قدرة على الفعل والأكثر اكتمالا .

وقد تبدو هذه العبارات غريبة في الأسماع وأقرب إلى الفكر المسيحى الغربي . ولكن تمبلز يقول إنه استقى معلوماته من « أفواه الناس أنفسهم » . وليس ثمة مايدعو إلى التشكك في صدق مايقوله وخاصة أنه عاش سنوات طويلة في إفريقيا واختلط بالناس هناك وعرفهم عن كثب بحكم وظيفته ورسالته ، ولكن يبقى بعد ذلك كله أن حدود المنطقة الفاصلة بين الأحياء والموتى حدود غامضة ومبهمة بحيث يظل المرء يعجب عما عساه أن تكون طبيعة الموت وجوهره في نظر البانتو وغيرهم من الشعوب الإفريقية (ياهن ص ١٠٦)

(٣)

وربما كان ألكسى كاجامة أكثر الكتّاب إدراكا ووعيا وأقدرهم على فهم حقيقة الحياة والموت في التصور الإفريقى ونظرا لانتمائه إلى إحدى الثقافات الإفريقية الكبرى ، وذلك على الرغم من التعليم الغربي الذي تلقاه منذ الصغر وأثناء حياته بعد ذلك في الغرب وارتباطه بتلك الحياه وبالثقافة الغربية . ولقد ساعده انتماؤه إلى قبائل البانتو بالذات على فهم دقائق اللغة وبالتالى على تبين الفوارق الدقيقة بين الكلمات المتشابهة أو المتقاربة ودلالاتها المتباينة رغم مابينها من تشابه أو تقارب . فالفارق الضئيل ظاهريا في بناء الكلمات والذي قد لا يتعدى اختلاف حرف واحد بين كلمتين مثلا يؤدى في كثير من الأحيان إلى مفاهيم مختلفة كل الاختلاف . ففى لغة البانتو مثلا توجد ثلاث كلمات تشير إلى « قوة الحياة » والاختلاف بين هذه الكلمات الثلاث طفيف للغاية وقد يفوت على انتباه الشخص الغريب ، ولكن هذه الاختلافات التى لاتتعدى حرفا واحدا في كل كلمة تعطينا ثلاثة أبعاد للحياة هي « فترة الحياة » و « اتحاد الظل والجسم » أو « الحياة ذاتها » بالمعنى الدقيق للكلمة .

فأما « فترة الحياة » فإنها لا تهمنا هنا كثيرا لابتعادها عما نحن فيه .

وأما اتحاد الظل والجسم - وهو الذي يطلق عليه كلمة بوزيما buzima فإنه يعتبر بمثابة المبدأ الذي يحدد كيف بدأت الحياة وكيف تعمل ، أى أن ذلك الاتحاد هو في الحقيقة بداية الحياة ونشأتها ومبدأ عملها ووظيفتها . وهذا المبدأ هو الذي يقرر أن اتحاد الظل بجسم من الأجسام هو أصل حياة صاحب هذا الجسم وأساس استمرار حياته ، بينما انفصال الظل عن الجسم هو الموت . ورغم تعقد هذا التصور بما فيه الكفاية ورغم دقته فالمسألة أكثر تعقيدا من ذلك لأن هذا الاتحاد يأخذ مسارا مزدوجا : ففى الوجود الانسانى يلتقى مبدأ الحياة البيولوجية (بوزيما) ومبدأ الحياة الروحية (ماجارا)

ولايمكن أن يوجد أحدهما بدون الآخر ، وبذلك بعكس الحال للحياة الحيوانية . فحياة الانسان ليست حياة بيولوجية خالصة . كما أنه لايمكن أن يوجد كائن (بشرى) حى بغير ظل ، وحدا هو جوهر الشخص الإنسانى الحى الذى يشارك في كلا المبدأين ، وهذا معناه أن (الظل) هو الذى يعطى الجسد ليس فحسب بل إنه هو الذى يعطى الإنسان أيضا شخصيته ومقوماته كإنسان . ومن اتحاد هذين العنصرين (الجسم والظل) يظهرالفرد الانسانى الحى الذي يعتبر على هذا الأساس موزيما Musimeوليس مجرد بوزيما والذي ينتمى بذلك الى مقولة المونتو Mu - ntu ، فكأن الإنسان يشارك الكائنات الحية الأخرى في الحياة البيولوجية (بوزيما) ولكنه ينفرد دونها بالحياة الروحية (ماجارا) التى تميزه عن بقية الكائنات نتيحة لارتباط الظل بالجسم (بوزيما) وإضفاء الظل مقومات شخصية متميزة على ذلك الجسم (موزيما) ، ولذا فحين يموت الإنسان مثلا فإن هذا الموت ينجم عن انفصال الظل (الشخصية) عن الجسم من ناحية ، ولكن الذى يفنى وينتهى هو الحياة البيولوجية (بوزيما) . وصحيح أن الحياة الروحية (ماجارا) تتوقف هى أيضا ولكن يظل هناك بعد ذلك كله عنصر باق ومستمر وهو (قوة الحياة) ذاتها التى يطلق عليها الأب تمبلز اسم (المونتو الحقيقية) ، ومع ذلك فالكائن الانسانى (موزيما) يصبح كائنا إنسانيا ولكن بغير حياة (موزيمو) .

وقد يكون في هذا التحليل اللغوى للكلمات والمصطلحات الافريقية شىء من الأرهاق،ولكن بدون ذلك التحليل الذي يبين الفوارق بين الكلمات تصعب معرفة الاختلافات الدقيقة بين المفاهيم ويصعب فهم الموضوع ككل ، ويصعب أيضا إدراك مدى دقة وعمق النظرة إلى العالم وقدرة الافريقيين (البدائيين) على التمييز بين الأشياء وبين مختلف الحالات [١٩] .

ويعتبر مبدأ (ماجارا) الذى يوجد بين الأحياء والأموات ويربطهم جميعا في وحدة قوية متماسكة بحيث يستطيع أحد الطرفين أن يؤثر تأثيرا مباشرا في سعادة الطرف الآخر من أهم المبادىء العامة المميزة للفكر الافريقى بشكل عام ، ولذا نصادفه في كل الثقافات الافريقية التى درسها علماء الأنثربولوجيا أو التى وردت إشارات عنها في كتابات الرحالة أو المبشرين ، وإن كان التعبير عنه يتخذ أشكالا وصورا مختلفة باختلاف المجتمعات فالحياة والموت يعتبران في الفكر الافريقى متصلا (ثقافيا) واحدا ، كما أن الأحياء والأموات يؤلفون فئتين متكاملتين تقوم بينهما علاقات تعاون وتكافل وفق شروط والتزامات تحددها الثقافة السائدة في كل المجتمع . والشاعر السنغالى ليوبولد سنغور الذى كان رئيسا في وقت من الأوقات لجمهورية السنغال يشير إلى هذه الحقيقة فيقول في ديوانه chamts pour vaett الذي صدر عام ١٩٤٩ إن إفريقيا « هى الأرض التى كان الأموات والملوك فيها أقارب لى » [٢٠] .



(١٩) Alixis Kagame, La philosophie bantu-rwandaise de L'Etre, Bruxelles 1956, pp. 369-72; Jahn, op. cit., pp. 104-7

(٢٠) انظر في ذلك على العموم :

W.E. Abraham, The African Mind, op. cit., p. 116

كذلك يمكن الرجوع إلى التفاصيل الكثيرة التى أوردها إيفانز بريتشارد في كتابه عن « الشعوذة والمتنبئين والسحر عند الأزاندى » ويعتبر هذا الكتاب من أفضل الدراسات التى عالجت الموضوع عند إحدى القبائل الافريقية .

ولقد تعرضت الثقافات الإفريقية التقليدية لوطأة كثير من التأثيرات الحضارية الوافدة من الخارج وبخاصة من الحضارة الأوروبية الحديثة إلى جانب التأثيرات المسيحية والإسلامية التى استمرت لفترة طويلة من الزمن وتدخلت بغير شك في صياغة النسق الفكرى عند الشعوب الافريقية وإن يكن بدرجات متفاوتة . ولكن الملاحظ بشكل عام أن تأثير الثقافة الأوروبية على إفريقيا ـ رغم كل ما أحدثه من تغيرات جذرية ، أو ربما بسبب تلك التغيرات الجذرية ـ كان له نتائج عكسية في آخر الأمر تتمثل في اهتمام إفريقيا الآن في البحث عن هوية إفريقية خاصة بها وإلى الشعور بضرورة البحث عن الذات والحاجة إلى (إجراء عملية ولادة) روحية جديدة للثقافة الإفريقية . واتخذ ذلك شكل الحركات الإحيائية في كل المجالات وبوجه خاص مجال إحياء التراث الفكرى والثقافى الأصيل في وجه مايسمى بالغزو المادى والتكنولوجى الوافد من الغرب والذي أدى إلى تغيير كثير من ملامح الثقافة التقليدية .

ويظهر هذا التصدى واضحا في الأعمال الابداعية التى ينتجها الآن الكتّاب والشعراء والأدباء الأفارقة بما فيهم الذين ينتمون إلى أديان غير إفريقية وقد سبق أن أشرنا في مقال سابق إلى حركة الزنوجة التى تعتبر علامة ومؤشرا على ذلك الاتجاه الاحيائى للثقافة الإفريقية الأصيلة والدعوة إلى العودة إلى الأصل وإلى التراث وإلى الهوية الافريقية التقليدية ومحاولات البحث عن الأنساق الفكرية التى تنظم الآراء المختلفة التى يضمها ذلك التراث الواسع المتنوع مع استخدام اللغات الوطنية في الكتابة والتعبير عن الآراء والأفكار والنظرة إلى الحياة بدلا من الكتابة باللغات الأجنبية (٢١) ، فمهما قيل عن كفاءة تلك اللغات وتقدمها وقدرتها على التعبير الدقيق فإنها لا تستطيع ـ في نظر الكثيرين من الكتّاب الأفارقة الذين يكتبون هم أنفسهم بلغات أجنبية ـ الكشف عن كثير من الجوانب الخفية والمضمرة التى تنطوى عليها بعض المفاهيم في اللغات الافريقية . فاللغة الوطنية ـ أو اللغة الأم ـ هى وحدها الأداة الفعالة للتعبير الواضح الدقيق العميق عن المشاعر والوجدانات والأفكار الأصيلة في الثقافة .

وقد تبدو هذه الأحكام أكثر تجريدا مما تحتمله الوقائع والأحداث ومظاهر السلوك الواقعى في الحياة اليومية في إفريقيا . وكاجامه نفسه يعترف بأن التحليل الذي يقدمه للآراء والأفكار المتداولة في ثقافة البانتو هو تحليل أكثر (عقلانية) مما قد تسمح به الأوضاع التقليدية . كما أن كتاباته قد تبدو للقراء على أنها تحمل الأشياء أكثر مما تحتمل وأنه يقرأ في تصرفات الناس ماليس فيها . ولكن هذا كله ، ورغم احتمال المبالغة في تفسير الأفكار والمعتقدات التقليدية . لاينفى أن (فلسفة) الانتو Ntu يمكن صياغتها في مبادىء عقلانية وفى نسق فكرى محكم وأنها ليست مغايرة أو معارضة للعقل وللتفكير المنظم . وهذا كفيل بأن يهدم المواقف القديمة التى كانت تنكر على الافريقيين ـ وعلى غيرهم من الشعوب (البدائية) القدرة على التفكير المنهجى المنظم وترميها بالعجز عن اتباع أى نسق منطقى سليم .

(٢١) راجع في ذلك ماذكرنا في مقالنا عن الافريقيين ومشكلة البحث عن هوية والذى نشر في العدد الرابع المجلد الثامن عشر صفحات ١٧٣ : ١٩٦ من مجلة عالم الفكر يناير فبراير مارس ١٩٨٨ .

وقد تكون ثقافة إفريقيا التقليدية كما يرى بعض الأفارقة أنفسهم هى ثقافة (الحالة) ـ أوثقافة كونتو ku - ntu ـ لو أننا استخدمنا المصطلحات السائدة عند البانتو ، وذلك بعكس الثقافة الغربية التى رغم كل شىء تعلى من شأن التقدم المادى والتكنولوجى وهى بذلك وإلى حد كبير ثقافة كينتو ki- ntu . ولكن الأفارقة يرون أن الذى يعطى الحياة طعمها وتمايزها هو العودة من جديد إلى الكونتو التى تساعد على التمايز والتباين والاختلاف بعكس حضارة الكينتو التى تميل إلى فرض نوع من (التوحيد) على كل المجتمعات وعلى كل الأشياء وعلى كل البشر . فقوة الكونتو هى قوة مبدعة وخالصة وتعطى الحياة معنى ومذاقا جديدين طوال الوقت : وعن طريقها قد يمكن لافريقيا أن تحقق حلمها فى الاسهام فى ثقافة العالم فى المستقبل .

* * *

ثقافة أمريكا اللاتينية [1]

محمود صبح

الأستاذ بجامعة مدريد المركزية

ثمة خلاف كبير حول تعبير أمريكا اللاتينّية ، فمن المعروف أن لفظة « لاتين » قد استمّدت من اسم منطقة « لاتيوم » (Lacio) ، وهي أرض صغيرة متاخمة لمدينة روما ، ثمّ شمل هذا الاسم إيطاليا كلّها ، وراح يتداح على البقاع الاوروبية التي استعمرتها الإمبراطورية الرومانية ، وبعد ذلك اقتصر على البلدان الناطقة بلهجات متفّرعة عن اللغة اللاتينية ، وبعد ذلك أطلقه الأوربيون على البلدان التي اكتشفوها واستعمروها في أمريكا ، ومن بين الدول الأوربية التي غزت أمريكا ثلاث لاتينيّة اللسان هي : اسبانيا والبرتغال وفرنسا . وقد عمل الفرنسيون ـ خاصّة ـ على استخدام هذه التسمية اعتبارا من أواخر القرن التاسع عشر بدلا من مصطلحات أخرى كانت لها مدلولات جغرافية بحتة مثل : أمريكا الجنوبية ، وكان هذا المصطلح الجغرافي القديم مقتصرا على الجزء الجنوبي من القارة الأمريكية وبصفة خاصّة على أمريكا الايبيرية ، أى على المناطق التي احتلها الاسبان والبرتغاليون خلال القرن السادس عشر ، ففرض الاسبان لغتهم على تسعة عشر قطرا بينما نشر البرتغاليون لغتهم في البرازيل وهي قطر واسع شاسع حتّى أنه يبدو وكأنّه قارّة وحدها . أما المصطلح الجديد فهو يشمل كذلك الفرنسيين المستوطنين في بعض المناطق الأمريكية ، ولا سيّما في كندا ، وقد ابتدع الفرنسيون هذا المصطلح ليعوّضوا من الناحية الثقافية نقص قوّتهم السياسية .

وبعضهم لايقبل المفهوم اللغوي ، وهو الذي يعرّف أمريكا اللاتينيّة جلى أنها تلك المنطقة التي تتكلّم الاسبانية والبرتغالية ، إذ أن من بين ٢٥٤,٤ مليون نسمة كانوا يشكّلون تعداد أمريكا اللاتينية في عام

(١) كان لابد لنا من الاعتماد على مصادر كثيرة قبل الشروع في هذه الدراسة عن ثقافة قارة أو شبه قارة ذات تاريخ عريق في القدم ومديد في السعة ، وذات تنوع في اللغات والأجناس ، كما هي عليه أمريكا اللاتينية ، غير أننا وجدنا أنفسنا في متاهة ليس منها مخرج نظرا لاختلاف هذه المصادر وتشعبها بله تناقضها أحيانا ، ولذلك قررنا اتخاذ كتاب « أمريكا اللاتينية في أدبها الصادر في المكسيك عام ١٩٧٢ محورا لبحثنا هذا لعلنا نستطيع الالمام بهذه الثقافة الغنية المتعددة ، وهو كتاب يحتوى على دراسات أعدها أساتذة أمريكيون لاتينيون عن أدب بلدانهم ، يعتبر مصدرا أساسيا لكل من يبحث في أدب هذا الجزء الهام من العالم الثالث .

١٩٦٨ ، ١٦٤,٢ مليون نسمة أي بنسبة ٦٤,٥٪ تتحدث باللسان الاسباني ، بينما ٨٥,٦ مليون نسمة تتكلم البرتغالية في البرازيل وهو ما يمثل نسبة ٣٣,٤٪ ، ولغة الباقين هي الفرنسية والإنجليزية وحتّى الألمانية ولا سيّما في منطقة الكاريبي . كذلك علينا أن نأخذ في الحسبان اللغات السابقة على وصول كولومبس .

اللغات المحلّية .

إن الدراسات التي تحاول تصنيف اللغات المحلّية في أمريكا قد تقدّمت بقدر ما تحرّرت من الفرضيات المسبقة من القوالب المعدّة سلفا ، أو من التفرّع التناسلي غير القابل للرّد والدحض . وهي تبحث عن علاقات لغوية محتملة ، وهذا يفترض وجود تداخلات ثقافية لكن بلا ارتباطات جنسية أو نماذج عرقية عامّة ملزمة وإن كانت محتملة . فمن التعدد اللغوي الهائل هناك الآن قيمة عملية للتصنيف على أساس الأصناف ، كلّ صنف يحتوي على جذوع عديدة أو على أسر لغوية متقاربة متحدة بمجموعة معتبرة من الخصائص العامة المشتركة بين الأعضاء المكونين لها . نستعرض فيما يلي تسعة أصناف من القارّة الأمريكية بأسرها إذ أن ثلاثة منها ليس لها تأثير في أمريكا اللاتينية .

١ - صنف جليدي من القطب الشماليّ أمريكي - سيبيري (يتضمن لغة الإسكيمو) .

٢ - صنف « نا - دينه » (Na - Dene) ، عنصره الأساسيّ مكّون من أسرة « أتاباسكا » (Atapasca) المؤلفة من لغات شمالية في كندا والألاسكا ولغات غربية في كاليفورنيا ، ولغات جنوبية بشكل أساسيّ في دولتي « أريثونا » (Arizona) ، وفي « المكسيك الجديدة » (Nuevo Mexico) . وفي هذه اللغات الأخيرة تدخل لغات الهنود الحمر « اباتشيس » (Apaches) و« نافاهوس » (Navahos » = (ذوو السكاكين) .

٣ - صنف « ماكرو - الغونكينو » (Macro - algonquino) ، عنصره الأساسيّ يتكوّن من أسرة « الغونيكينا » (Algonquina) التي تنتمي إليها ، فيما تنتمي ، لغات الهنود الحمر من قبائل « كريي » (Cree) و « الغونكينو » (Algonquino) و « فوكس » (Fox) و « مينوميني » (Menomini) و « بلاكفوت » (Blackfoot) في كندا وفي شمال الولايات المتحدة .

٤ - صنف « ماكرو - سيوكس » (Macro - sious) ، الذي يتضمن ، فيما يتضّمن ، الأسرة اللغوية لقبائل « سيوكس » و « ايروكيسا » (Iroquesa) في الجهة الشمالية والوسطى من الولايات المتحدة .

٥ - صنف « هوكا » (Hoka) ، يتضمّن ، فيما يتضمّن ، أسر قبائل « بومو » (Pomo) و « يوما » (Yuma) و « شاستا » (Shasta) و « تلابانيكا » (Tlapaneca) و «تاكيستبلاتيكا» (Tequistlateca) بشكل أساسي في المكسيك وفي كاليفورنيا .

٦ - « صنف بينوتي » (Penuti) وهو منتشر في المكسيك خاصّة .

٧ - صنف « ازتيكا - تانو » (Azteca - tano) ، يتضمن اسرتي « كيووا - تانو » (Kiowa - Tano-) = « يوتو - ازتيكا » تنتمي إلى الأولى لغات « كيووا » في « أوكلاهوما » (Oklahoma) و « تيفا » (Tiva) و « تيوا » (Tewa)

و« تووا » (Towa) في المكسيك الجديدة ، وإلى الثانية التي تمتد من وسط الولايات المتحدة حتّى شمال « هوندوراس » تنتمي لغة « ناهوتال » (Nahuatl) الكلاسيكية - تسّمى كذلك بالمكسيكية أو لغـة « أثتيكا » ، ولغـة « ناهـوتال » الحديثة في المكسيك ولغات الهنود الحمر « كومانتشييس » (Comanches) و « شوشونه » (Shoshone) في كاليفورنيا ولغات أخرى من بينها « ايوته » (Iute) (= اوته « أو » اوتاه ») و « بايوته » (Paiute) و «باباغـو » (Papago) و « ياكي » (Yaqui) و « تاراهومارا » (Tarahumara) و « هويشول » (Huichol) و« كورا » (Cora) .

٨ - صنف « أوتو - مانغه » (Oto - mangue) ، يتضمّن أسر « مانغه » و « أوتومي » (Otomi) و « بوبولوكا » (Popoloca) و « ميكستيكـا » (Mixteca) و « تشينـانتيكـا » (Chinanteca) و « ثـابـوتيكـا » (Zapoteca) في المكسيك وأمريكا الوسطى .

٩ - صنف « مـاتكـرو - تشيبتشـا » (Macro - Chibcha) ، يتضّمن فيـها يتضمن أسـر « ميسـومـالبـا » (Misumalpa) أو « ميسكيتو - سومو - ماتاغلبا » (Misquito - Sumo - Matagalpa) في أمريكا الوسطى ، من باناما حتى غواتيمالا و « تشيبتشا » (Chibcha) في كولومبياوباناما وكوستاريكا ونيكاراغـوا و« ايكا » في جنـوب فينزويـلا وشمال الرازيل ، و « بارباكوا » (Barbacoa) في كولومبيا و « تشوكو » (Choco) في باناما وكولمبيا والإيكوادور .

وأخيرا هناك مجموعتان كبيرتان نستطيع أن نطلق عليهما « إطاري أصناف » بمعنى أنهما أكثر احتواء وشمولا من الأصناف ، ولهما من الافتراض صفة أكبر ، وكلاهما مقتصر على أمريكا الجنوبية .

١٠ - إطار أصناف « خه - بانو - كاريب » (Je - Pano - Karib) ، يتضمّن إطار - نطلق « خه » في البرازيل ، وكـذلك يتضمن - فيـها يتضمـن - أسر « تـاكانـا - بانـوج » في البرازيـل و « غوايـاناس » (Guayanas) وفينـزويلا وكولومبيا ، وقديما « انتّياس » (Antillas) و « ويتوتو » (Witoto) في كولومبيـا والبيرو والبرازيل ، و « مـاتاكـو » (Mataco) في منطقة « الـ تشاكو » (Chco) بالأرجنتين وأورغواى ، و « لوله - فيليلا - تشاّروا » (Lule - Vilela - Charrua) في الأرجنتين وفي الجنوب الأقصى من البرازيل وأورغواى و «هواريه » في جنوب الأرجنتين .

١١ - إطار - صنف « اندينو - ايكواتـوريال » (Andino - ecuatorial) (= جبـال الأنديس الاستـوائية) ، يتضّمن صنف « كيتشومارا » وهو يحتوي على لغتي « كيتشوا » و « ايمارا » ، وهذه الأخيرة مستعملة في بوليفيا بينما الأولى منتشرة بشكل واسع في الإيكوادور والبيرو وبوليفيا حتى شمال الأرجنتين ، ويتضمّن هذا الإطار أيضا أسر « تشون » (Chon) في « باتاغونيا ، وفي « تيّـرا ديل الفـويغو » (Tierra del Fuego) (= « أرض النـار) ، وفي « ثابـارو » (Zaparo) بالبرازيل ، و « بوينافه » في كولومبيا والبرازيل ، و « أرواك » (Aruak) في البرازيل وبوليفيـا والبيرو وكولومبيا وفينزويلا وغوايانا ، وقديما « انتّياس » حيث انتقلت منها إلى اندوراس وغواتيمالا و «توبي - غواراني » (Tupi - guarani) في البرازيل والأرجنتين والبراغواي وبوليفيا والبيرو وغوايانا الفرنسيـة ، و « سامكـو » (Samuko) في البراغواي وبوليفيا وكولومبيا وفينزويلا .

كان لبعض هذه اللغات أشكال مكتوبة جديرة بالذكر . لغة « ناهواتل » لم تكن لها كتابة خاصّة . مع الاستعمار استطاع التبشير الديني أن يدخل الحروف اللاتينيّة لرسم هذه اللغة ، وبهذه الطريقة أستطيع جمع كمية مهمة من التراث

الشفوي الذي يحتوي على معارف « استيكية » (= من أهالي المكسيك الأصليين) حول العديد من الأمور ، فكان ذلم مصدرا ثمينا بالنسبة لهذه المدنّية . ثم أهملت هذه التجربة وهناك محاولة لإعادتها من جديد .

يفترض أن لغة « مايا » هي هيروغلوفية غامضة وحتّى الآن لم تفكّ رموزها كليّا وكذلك لغة « كينتشه » ، فما جرى بالنسبة للغة «ناهواتل» طبّق عليها ، وبهذا أمكن التوّصل إلى رسم وثيقة تتعلّق بالديانة والعبادة . وبالنسبة للغة « كيتشوا » فإنها كذلك كتبت بحروف لاتينية ممّا أحيا عددا معتبرا من القصائد والأساطير . في البرازيل كان هناك أدب ذو أساس من تعليم الديانة مستند على « الـ توبينامبا » (Tupinamba) ، والوثائق الوحيدة المكتوبة باللغة المحلية البرازيلية الذاتية هي مجموعة من سّت رسائل بعثها (فيليبه كامارون Felipe Camaron) إلى رؤساء قبائل أخرى تتضمن تعليمات ومعلومات حول النضال المشترك للبرازيليين والبرتغاليين والاسبان ضدّ الهولانديين في شمال غرب البرازيل خلال القرن السابع عشر .

في قرى الهنود الحمر حيث كان اليسوعيون بجنوب أمريكا الجنوبية ازدهرت لغة « غواراني » فقد قام هؤلاء الرهبان بتعلّمها وتعليمها واستخدمت في مؤلّفات ذات طبيعة مختلفة ابتداء من القرن السابع عشر . مع الاستقلال السياسي لبراغواي في القرن التاسع عشر اتخذت لغة « غواراني » في البراغواي بشكل نهائّي الصيغة الأدبية وإن كانت هذه الصيغة ذات طعم إحساسي وطبع عاطفي على الأرجح الأعمّ بينما استخدمت الاسبانية لأجل الشؤون الإدارية ولنشر المعارف العليمة والتقنيّة(٢) .

ثقافة هندية محلّية .

إن التاريخ والأساطير والحكايا والقصائد والعقائد الدينية الهندية المحلية كتبت بلغة « ناهواتل » ولغة « كينتشه » وغيرهما وخاصّة ثقافة « اثيكا » و « مايا ـ كينتشه » . ويرجع الفضل في هذه إلى جهود الرهبان والقساوسة ، وقد برز من بينهم الأب (بيرناردينودى ساهغون Bernardino de Sahagun) . وكان المنهج يقوم على تعليم الأبجدية اللاتينية إلى المثقّفين المحّليين من أبناء البلاد لكي يكتبوا بلغتهم الخاصّة ما كانوا مّطلعين عليه من تاريخهم وثقافتهم . ولقد ترجم الباحثون قسما كبيرا من هذه الكتابات إلى اللغة القشتالية (= الاسبانية) وإلى لغات أخرى ، وبهذا أمكن الحصول على مجموعة معتبرة من موادّ متنوّعة الأصناف جمعت في مجلّدات مثل مخطوط « فلورينتينو » (Florentino) ومخطوط « ماتريتنسه » (Matritense) ومثل أغان في لغة مكسيكية الى غيرذلك من الثقافة الهندية المحلية . أما نصوص منطقة « اندينا » (= جبال الانديس) فهي أقلّ بكثير ، غير أنّ عددا من الكتّاب الهجناء (= مختلطي الدماء الأوربية والهندية الحمراء) الذين كان أقرباؤ هم يعرفون ويذكرون ما كانت عليه الأحوال قبل الغزو الاستعماري عكفوا على رواية التاريخ ووصف العقائد والعادات لدى « تاوانتينسونيو » (Tawantinsuyo) أو في إمبراطورية « اينكايكو » (Incaico) ، ومن بعد جاء عالمون بالأجناس ، كانوا في الوقت نفسه أدباء لامعين مجيدين ، مثل (خوسه ماريّا أرغيداس Jose Maria Arguedas) في البيرو و (خيسوس لارا Jesus Lara) في بوليفيا ، ليأخذوا حكايا وأغاني ويصوغوها في أساليب أدبية ذات مستوى راق .

(٢) اعتمدنا في هذا القسم من البحث على دراسة الأستاذ (أنطونيو هوواسيس Antonio Housiss) المنشورة في الكتاب المذكور أعلاه ص ٤٣ ـ ٥١ .

إن أعظم شارح هجين لواقع البيرو قبل عهد كولومبوس هو ، بلا شكّ ، « الاينكّي » (= لقب الملوك والأمراء في البيرو) الشاعر (غارثيلاسو دي لا بيغا Garcilaso de la Vega) (١٥٣٩ - ١٦١٦) الذي أصبح عالما في العلوم الإنسانية ، وهو يحظى باسم خالد في الآداب « الهسبانية » (أي المكتوبة باللغة الاسبانية) بما قام من ترجمة لـ « حوار الحبّ » (Dialoghi d, amore) الذي الفه (ليمون هيبريو Leon Hebreo) . بيد أنه ، في السنوات الأخيرة من حياته بعد أن امتلك ثقافة واسعة وأسلوبا نقيا ، شعر بدافع قوّي جامح لكتابة « الشـروح الملكية » (Los comentarios reales) التي ظهر قسمها الأول عام ١٦٠٩ . وهذه « الشروح » هي إبداع تخيّليّ لدولة « الاينكيين » ولكنها تأخذ بعين الاعتبار أوضاعا اقتصادية وسياسية وأحوالا لغوية وجغرافية ومناخية .

لقد كتب (خوسه كارلوس مارياتيغي Jose Carlos Mariategui) في كتابة المعنون بـ « سبع مقالات حول تفسير واقع البيرو » (Siete ensayos de interpretacion de la realidad peruana) الصادر عام ١٩٢٨ معبرا عن حقيقة جلية إذ يقول : « اما كان من المحتّم أن يجيء أدب محلّي فإنّه سيجيء في وقته حين يكون الهنود الحمر أنفسهم على درجة تؤهلهم من إنتاجه . وكان هذا الشرط قد توفّر لدى (غارثيلاسودى لا بيغا) ، ولدى كاتب هجين آخر هو (فيليبه غوامان بوما دى ايالا Felipe Guaman Poma de Ayala) الذي ألّف كتاب « أولى الأخبار الجديدة والحكومة الجيّدة (Primera Nueva coronica Y buen gobierno) بين عامي ١٦١٣ و ١٦١٤ ، وهو كتاب يسرد فيه المؤلّف حكايا وخرافات والتقط كذلك عدّة أغان من « كيتشوا » و « ايمارا » ترجمها عدّة أدباء وهي في الحقيقة إعادة نظم وابداع . واليكم أنموذجين من هذه الأغاني :

« علّة الوجود ، (بيراكوتشا Viracocha) ،
ربّ حاضر دوما ،
حكم في كّل شيء موجود .
إله يسود ويقدّر ،
يخلق إن يقل قولا فصلا :
كن ذكرا ، كوني أنثى .
فليعش حّرا في سلام
من وضعت
وربّت .
أين أنت ؟ خارجا
أم داخلا ، في الغيم
أم في الظلّ . . . »[٣]
« البلّية تسودَ
أفتفرّق ما بيننا ؟

(٣) (خسوس لارا Jesus Lara) ، : « شعر كيتشوا » (Poesia Quechua) المكسيك ١٩٤٧ ص ١٥٨ .

النحس يخيّم
أفيباعد ما بيننا ؟ .
لو كنت زهرة من « تشينتشيركوما » (Chinchercoma) ،
يا بديعتي الجميلة ،
في صدغي وفي وعاء قلبي
لكنت حملتك .
لكّنك خداعه ، مثل
مرآة الماء .
مثل مرآة الماء ، أمام عينيّ
تتلاشين .
أفترحلين ، يا حبيبة ، دون أن يكون حبّنا
قد دام يوما واحدا ؟ »(٤)

بالإضافة إلى المساهمات التاريخية ـ الأدبية مثل أعمال (غارثيلاسودى لابيغا) و (غوامان بومبا دى ايالا) هناك أعمال مأساوية ذات موضوع محلّي مكتوبة بلغة « كيشتوا » . لسوء الحظ أسماء المؤلّفين قد ضاعت وهناك اختلاف في أسمائهم الحقيقية . مع أنه لم يكن هناك مسرح على الطريقة اليونانية أو على أسلوب القرن الذهبّي الاسباني (= القرن السادس عشر) ، يبدو ممّا لا يقبل النقاش أن أداء مسرحيا كان يتّم آنذاك ، مشاهد عن حياة الآلهة والملوك كانت تعرض مع موسيقا ورقص أو بدونهما .

هناك عملان أدبّيان بارزان كتبا بعد الاحتلال الاسباني غير أن المواضيع واللغة والأحاسيس ـ مع أنها في ترجمة اسبانية ـ تشهد على أنها حول حقيقة مختلفة لا تمّت إلى أوربا بأية صلة . موضوع « أبو أويانتاى » (Apu Ollantay) هو هندي أحمر صرف . تحكي الرواية كيف أن أحد قادة الجيش هتك عرض إحدى بنات الملك « الاينكّي » ، ويدعى هذا القائد (أويانتاى Ollantay) . يودّ هذا القائد الزواج بالأميرة الحامل منه لكّن والدها يرفض طلبه باحتقار ، إذ إن أسرة الملك ، كما هو معروف ، ذات أصل شريف نبيل لاتقبل بالمصاهرة مع أسرة دونها ، والقائد (أويانتاى) ليس ذا دماء ملكية ولو أنه قائد كبير ، فيتمّرد على مليكه غاضبا ويشّن حربا عليه دامت سنين عديدة ، وبهذا اعتبر حسب الأعراف في هذه الإمبراطورية (الإينكية) مجرما مرّتين . ثمّ يهزم في النهاية فيأتى به أمام الملك « الاينكّي » الجديد (توباخ يوبانكى Tupaj Yupanki) لينتظر حكم القتل شرعا . ولكنّ الملك يفاجىء الحضور بالعفو عنه وتعيينه حاكما على « انتيسويو » (Antisuyo) ويهبه (كوسي كوييّور Kusi Coyllur) زوجة له .

والعمل الأدبي الآخر هو « فاجعة موت (اتاوايبا) (La tragedia de la muerte de Atawallpa) الذي تحلّ المصائب المحتمة . يروى هذا العمل الأدبي على نحو درامّي مأساوّى أحلام (أتاوايّبا) ومخاوفه « وصول الاسبان إلى

(٤) المصدر نفسه ص ١٦٣ .

مملكته ، موته وهدم المملكة » . وفي هذه العمل الأدبي إشارة عجيبة وهي أن الاسبان لا يتكلّمون بل يحرّكون شفاههم فقط . ويقوم (فيليبّيو Felipillo) ، وهو مولّد خلاسّي ، بترجمة ما ينوون قوله في عبارات مليئة بـالاحتقار والشتم المبتذل . يظّل القارى مذهولا من خضوع (أتاوايبا) لمصيره المحتّ . يبدو مستسلما إليه في يأس كـامل وخمـود قوّة وعزم ، ولكّننا نعلم بأن (أتاوايبا) كان محاربا عظيما ورجلا ذا فْعالية وهمة عالية . هل إن احساسه بالذنب قد هدّ قواه لأنه أمر باغتيال الملك « الإينكّي » الشرعّي (هواسكار Huascar) وبقتل كلّ أسرة والده (هواينا كابـاك Huaina Capac) ؟ . إن المؤلّف يريد أن يشير إلى القدر المحتوم الذي لا بّد من أن يقع ، وقد أخذ يقع ، كما يرد كذلك في كتب التنبّؤ لـ (شيلام بالام Chilam Balam) المكتوبة بعد مأساة الغزو . وهناك مرثّية لهذا الملك ، منها :

« يا وعول القفار ،
أيتها الطيور المحلّقة ،
أيتها الصخور والأنهار ،
تعالوا جميعا لتبكوا معنا
والدنا السيّد الملك (الإينكّي » .
لقد تركنا وحيدين ،
في كرب عميق غارقين .
عن أية أفياء ظلال نبحث
ولمن نلجأ ونأوى ؟
في أي عذاب سوف نحيا
وكم هي الدموع التي ستغمرنا ؟
يا (أتاوايبا) ، يا مليكي « الإنكيّ » ،
علينا أن نلتجىء
إلى حنايا الثرى » . (٥)

هناك روايات تسّمى « محلّيات » تعالج مشاكل الهندي الأحمر وتصف عاداته وخرافاته ، كتبها أدباء أمريكيون لاتينيّون في هذا القرن ، يبرز من بينهم الكاتب البيروّى (خوسه مارّيا أرغيداس Jose Maria Arguedas) . مع أنه ليس هنديا أحمر فقد عاش في جبال البيرو بين الهنود الحمر وكان يتقن اللغتين الاسبانية ولغة « كيتشوا » . ولم يكن يرتاح إلى العبارة الأدبية الاسبانية للتعبير عن مشاعر الهنود الحمر الذي يعبّرون عن أنفسهم بواسـطة لغتهم « كيتشوا » . وهكذا شرع في العمل الصعب جّدا لإيجاد صيغة لترجمة حقيقة طبائع الهنود الحمر الى القشتالية . حلّ هذه المعضلة عن طريق ثلاث وسائط : يستعمل كثيرا كلمات من أغاني « كيتشوا » ويترجمها ، يجعل الشخصيات الهندية الحمراء تنطق بالاسبانية لكن مع تحريفات واستعارات مستمّدة من لغة « كيتشوا » مباشرة ، يضفي على شخصيّاته الهندية الحمراء مسلكا خلقيا يرجع إلى عهد ما قبل الاحتلال الاسباني . عرف (أرغيداس) كيف يضع أغاني « كيتشوا » في عبارة

(٥) « فاجعة موت (اتاويبا) » ، ترجمة (خسوس لارا) ، كوتشابامبا ١٩٥٧ ص ١٨١ .

رقيقة ، كما في روايته « الأنهار العميقة » (Los rios profundos) فحين يودّع (ايرنيستو Ernesto) . وهو الشخصية الرئيسية في هذه الرواية ، أصدقاءه من الهنود الحمر لكي يذهب إلى العالم الغريب في مدرسة « أبانكاى » (Abancay) ينشدونه الأغنية التالية :

« لا تنس ، يا صغيري
لا تنس
ربوة بيضاء ،
أعدها .
ماء الجبل ، نبع السهوب ،
صقر ، احمله في جناحيك
وأعدها جميعا .
ثلج هائل ، يا ربّ الثلج ،
لا تجرحه في الدرب .
ريح معادية ، لا تلمسها .
مطر العاصفة ، لا تدركه .
وهد ، هاوية مخيفة ،
لا تفاجئها .
يا بنيّ ،
لا بّد أن تعود
لا بّد أن تؤوب » .

إن الزهور لدى قبائل « مايا » والقبائل المكسيكية كانت ذات علاقة حميمة بالجنس والخصوبة ، نعثر في « ديوان الأغاني » (Libro de los cantares) لمؤلّفة (دزيتبالتشه Dzitbalche) الذي ترجمه (الفريد وبارّيرا فاثكيث Alfredo Barrera Vasquez) ونشره في المكسيك عام ١٩٦٥ على قصيدة « كاى ـ نيكته » (Kay - Nicte) أى نشيد الزهور ، وإليكم ترجمتها إلى العربية :

« لقد وصلنا إلى داخل
أحشاء الغابة حيث
لا أحد
سيرانا
ولن يرى ماجئنا نفعله .

لقد أحضرنا زهرة « بلوميريّا » (Plumeria) (= منطقة الريش)
زهرة « تشوكوم » (Chucum) ، زهرة
ياسمين الدرب ، زهرة . . .
أحضرنا الرتينج ، القصبة الدنيئة ، « ثييت » ،
كذلك ذيل السلحفاة الأرضية ،
أيضا الغبار الجديد للجير
اليابس والخيط
الجديد من القطن للحبك ، والفنجان
الجديد
والصّوان الناعم الكبير
والمثقال الجديد ،
والشغل الجديد من الغزل ،
وهديّة الاورز ،
حذاء جديدا .
كلّ شيء جديد
حتّى الشرائط التي
تلتفّ على رؤ وسنا
كي تلمسنا بالنيلوفر ،
وكذلك الجعدة
التي تئز والعجوز (المعلمة) .
هانحن في قلب الغابة
على حافّة البئر في الصخر ،
لكي ننتظر
أن تطلع النجمة
الجميلة التي تنفث فوق
الغابة . انزعوا عنكنّ
أثوابكنّ ، انشرن
جدائل شعركنّ ،
أمكثن مثلما جئتنّ إلى هنا
فوق الدنيا
عذراوات ، صبايا . . . . » .

الغزو الاسبانيّ والمشكل اللغويّ .

لا ريب في أن فرض اللغة القشتالية بإزاحة اللغات المحلّية كان يعني بالنسبة لاسبانيا جانبا مهمّا في مجرى السيطرة الكاملة وأساسا من أسس الوحدة في مستعمراتها . غير أن مهمّة اسبانيا في الأراضي المكتشفة لم تقتصر على الاستعمار فحسب ، بل تعدّت ذلك ، بشكل خاصّ ، إلى تنصير السكّان الأصليين ، وكان هذا كذلك أحد أعمدة السيطرة ، ولذا فقد أولى الملوك الأسبان أهمّية كبرى في البحث عن أنجع الوسائل لتحقيق هذا الهدف . في هذه المسألة توّضح موقفان لاسبانيا : الموقف الأول تبنّاه الملك (كارولس الخامس Carlos V) ـ عام ١٥٣٦ ـ حين أوصى ، برأى عمليّ صائب ، بأن يتعلّم المشرفون لغة الهنود الحمر للقيام بأداء مهامّهم على أحسن وجه في أمريكا . وهو الموقف الذي اتخذه الملك (فيليب الثاني Felipe II) ، مع شيء من الاختلاف ، اذ عارض الإبادة اللغوية العنيفة . عكف المبّشرون من رجال الدين على تعلّم « اللغات العامّة » أى تلك اللغات التي بشكل ما يمكن أن تفيد كوسيلة للتعبير في منطقة شاسعة . كان أبطال هذه الحملة للتبشير والهداية في اللغات الأمريكية المحلّية اليسوعيين الذين منذ بداية القرن السابع عشر اكتسحوا بفرقهم من المبّشرين أركان القارّة الأربعة . أكثر التجارب أهمّية في هذا المعنى جربت في البراغواي . لقد ساعد اليسوعيون على إبقاء لغة الهنود الحمر حيّة ، وهي لغة « الـ غوارنّي » وما تزال تحيا في هذا البلد الذي يشكّل الحالة الفريدة من ثنائية اللغة في القارّة الأمريكيّة .

لكن لابّد من إدراك أن تعلّم اللغة كهدف للمبّشرين كان من أنجع الأدوات في التغلغل السياسّي ـ الثقافي . لذلك فإن الأدب راح ينتشر بلغات محلية وكان ذا مضمون مسيحيّ واضـح : قدّاسـات ، تبشير ، تعـاليم ، حياة القدّيسين ، الخ . لم يهتّموا بالتراث التقلدّي الأصيل لدى الهنود الحمر إذ كان الأمر يتعلّق بإزاحة « الخرافات » المحلّية لتحلّ محلّها مبادىء « الدين الحقيقّي » ، وبالتالي فإنّ المبّشرين اهتمّوا بإعادة إنتاج أو تحوير الاساطير الأمريكّية .

إن موقف الملكين (كارلوس الخامس) و (فيليبه الثاني) العمليّ ما كان ليعني التخلّي عن فرض لغة « قشتالة » المسيطرة ، بدت الحاجّة إلى فرض هذه اللغة حين طُرد اليسوعيون من أمريكا عام ١٧٦٧ وغدت قسرا رسميا بالوثيقة الصادرة عن الملك (كارلوس الثالث) ـ عام ١٧٧٠ ـ وفي هذه الوثيقة يأمر : أن يقضى على الاختلافات اللغويـة المستعملة في الممتلكات نفسها أى أمريكا وجزر الفلّبين وأن لا تستعمل كلغة للمخاطبة إلّا اللغة القشتالية . على جميع الأحوال ، مع أن اللغة الأسبانية قد فرضت فإن إجراءات سياسية محضة لم تستطع أن توقف مجرى « تأمرك » اللغة القشتالية في القارة الجديدة ، أي تضميخ لغة الفاتح بألفاظ ، بحروف منـطوقة عـلى نحو جـديد ، ببنى نحـوّية ، بتحويرات في المبنى والمعنى ، بصيغ صرفية مختلفة . . .

اللغة البرتغالية في البرازيل .

لقد سادت في البرازيل خلال زمن طويل لغة « الـ توبي » الممتزجة بقليل من اللغة البرتغالية ، وذلك عائد إلى ضحالة شدّة العامل الأوربي . أثناء أواسط القرن الثامن عشر توطّدت سيطرة النخبة الاستعمارية البيضاء ـ الهجينة فامتدّت اللغة البرتغالية بقوّة السلام وبتأسيس المجامع الأدبية دافعة بما يسمّى « اللغة العامّ » نحو الداخل ، غير أنه في الساحل استمرّ التكلّم بلغة هي مزيج من « توبي » ومن لهجات أفريقية . .

لغات « كريول » (Crioll) (= أبناء الأوربيين في أمريكا) :

في أمريكا اللاتينية ثمّة عدّة لغات « كربوليّة » ولكن هناك لغة واحدة فقط ذات صفة رئيسية ، ففي بلدان أمريكا اللاتينيّة وبخاصّة في خليج المكسيك وفي جزر الكاريبي تلاحظ تغييرات وتحريفات قام بها «الاكربوليّون» على اللغات الإنجليزية والفرنسية والأسبانية ، وفي « لوويسيانا » (Louisiana) هناك حاليا ثلاثة أنماط من اللغة الفرنسية المحرّفة .

في أرخبيل الأنتيل ثمة لهجات ذات أصل فرنسي متشابهة فيما بينها وهي تشبه أيضا لهجة « لوويسيانا » . وأكثر لهجة شهرة هي لهجة « هايتي » التي يتكلّم بها كلّ سكّان هذا البلد على اعتبارها لغتهم الأم . لهجات أخرى ينطق بها ذوو الأصل الفرنسّي نجدها في « لاس بيكينياس انتيّاس » (Las Pequenas Antillas) (= أرخبيل الأنتيل الصغير) وفي « دومينيكا » (Dominica) و « مارتينيكا » (Martinica) الخ . . وكذلك في « ترينيداد » (Trinidad) وفي « غوايانا » (Guayana) الفرنسية . في الجزر ذات التأثير الفرنسي هناك تحريفات محلّية في اللغات الفرنسية الأصلية ، وهي وضعية لغوية تشبه وضعية هايتي ، حيثما تجري هذه التحريفات نلاحظ أن الأشخاص عادة يميلون إلى التكلّم باللغة الفرنسية الفصيحة التي هي المثل الأعلى في اللغة بالنسبة لهم مع أن اللهجة المحلية تستخدم لأغراض فنّية مطّعمة باللغة الفرنسية الفصيحة .

هناك كذلك عدّة لهجات محلّية ذات أساس إنجليزي في منطقة « الكاريبي » مثل جزر « فيرخينيس » (Virgenes) و « باربادوس » (Barbados) و « ترينيداد » وكذلك في « غوايانا » وفي « سورينام » (Surinam) أي غوايانا الهولاندية وفي « باهاماس » (Bahamas) وفي جامايكا وغيرها .

إن التأثيرات الأوربيّة غير الايبيرية تركت طابعا بارزا في الآداب الأمريكية اللاتينية اعتبارا من عهد الاستقلال . في أول الأمر كان التأثير الفرنسّي هو السائد ، وكانت التأثيرات البريطانية والألمانية تصل عن طريق اللغة الفرنسية عادة . ففي الشعر كما في الرواية والقصص أخذت تظهر عناصر من الرومانطيكية ، ولكنّ الكتّاب الأمريكين اللاتينيين اقتبسوا من الأوجه العديدة للرومانطيكية ما كان يناسبهم أكثر من غيره .

العنصر الأفريقيّ :

تذكر نظرية « انفصال القارّات » أن أمريكا ، في الأزمنة الجيولوجية السحيقة ، كانت تشكّل وحدة طبيعية مع أفريقيا ، وحدث في وقت لاحق أن ابتعدت عنها بتأثير القوى الجوفية الموجودة في باطن الكرة الأرضية ، ولذلك نجد في القارة الأمريكيّة نباتات وحيوانات شبيهة بما في أفريقيا .

لقد اصطيد في القرن السادس عشر ، نتيجة لظاهرة الرقّ ، أكثر من مائة مليون أفريقي حملوا إلى أمريكا حملا فهلك ثلثاهم خلال رحلة المحيط . ومن بقي منهم حيّا نقل إلى أمريكا حضارة أسلافه وخاصّة إلى جزر الكاريبي . ينحو الكاتب الأرجنتينيّ (يزيكيل مارتينيث ايسترادا Ezequiel Martinez Estrada) إلى عقد مقارنة بين مشكلات أمريكا اللاتينيّة ومشكلات أفريقيا ، ويؤكّد على « جوانب مشكلات حياتنا القومية التي تنتسب إلى نوع من التاريخ لا يتطابق والأمثلة التي اتخذناها مسبقا كنماذج بل هي بالأحرى تندرج في تلك البلدان الأفريقية حيث يكشف الاسترقاق

والعبودية عن تشابهات عامّة نمطية أمام ناظري المراقب المتخصّص وعن صور من الحياة مشتركة عند تلك الشعوب التي تمارس سيادتها في الظاهر »[٦].

ظهر موضوع الزنجيّ في أوّل عقد من القرن التاسع عشر في الروايات المعادية للرقّ في كوبا . أولى هذه الروايات هي (فرانثيسكو Francisco) للكاتب (انسيلمو سواريث روميرو Anselmo Suarez Romero) المنشورة من قبل « جمعية مناهضي الرقّ » في لندن بالإنجليزية عام ١٨٤٠ ، ثمّ بالأسبانية في مدينة نيويورك عام ١٨٨٠ ، وقد كتبت لتحريك المشاعر ضدّ الرقّ وفظائعه .

إن « الأفرقة » كانت توجد في بعض مناطق أمريكا ، وبخاصّة في جبال الأنديس ذات اللغة الأسبانية واللغة الفرنسية واللغة الانجليزية ، ولكن على مستوى شعبي صرف . هذا العالم المعقّد : عبادات ، طقوس ، معتقدات ، عادات ، أغنيات ، رقصات ، لم يكن قد عثر بعد على تعبير أدبي بل كان وصفا فحسب . ولقد بدأ الاهتمام بوجود هذا العالم لدى العديدين من « الأندلسيين » وأكثريتهم كانوا كوبيين بفضل مؤلّفات (فيرناندو أورتيث Fernando Ortiz) مثل « السحرة السود » (Los negros brujos) عام ١٩٠٦ و« العبيد السود » (Los negros esclavos) و« مفـردات أفريقية ـ كوبية » (El glosario de afro-cubanismos) عام ١٩٢٤ في الدرجة الأولى . لقد شرع الأدباء في اختبـار احتمالات استعمال هذا الفنّ الشعبي الزنجيّ ، ففي عام ١٩٣٨ « بدأت الطبول تقرع في الغنائية الكوبية » كما كتب يقول ذلك (فيرناندو أورتيث) نفسه . يعني بذلك مجموعات أدبية مثل « راقصة رومبا » (La bailadora de rumba) للكاتب (خوسه ث . تاييّت Jose Z. Tallet) و« الطقوس الزنجية » (La liturgia naniga) للكاتب (اليخو كاربينتيير Alejo Carpentier) . لكن الدواوين الثلاثة التي أصدرها (نيكولاس غيّين Nicolas Guillen) : « دواعي النغم » (Motivos de Son) عام ١٩٣٠ ، « سونغورو كوسونغو » (Songoro cosongo) عام ١٩٣١ ، « ويست ايندس ليند » (West Indies Ltd.) (= شركة غرب الهند المحدودة) عام ١٩٣٤ ، هي التي نجد فيها الصوت الأفريقيّ ـ الكوبيّ الحقيقيّ . وإليكم نماذج من أشعاره الافريقية ـ الكوبية :

« سيحرث سلّة عنب
سيحرث قصب السكّر » .
« آه ، ياميس ، باليس
باليس » .
« كنت أروح عبر درب
حين عثرت بالمنية
ـ أيّها الصديق ـ هتفت بي المنية
لكنّني لم أجبها ،
لكنّني لم أجبها

(٦) (ايزاكيل مارتينيث ايسترادا) : « مقدمة غير مفيدة لمختاراته » (Prologo inutil a su Antologia) المكسيك ١٩٦٤ .

لم أفعل إلاّ أنّني حدّقت في المنية
لكنّني لم أجبها »[٧].

لعلّ أكثر الروايات أصالة من حيث الروافد الأفريقية في كوبا هي « ترجمة حياة عبد هارب » (Biografia de un cimarron) للكاتب (ميغيل بيرنيت Miguel Barnet) المنشورة في هافانا عام ١٩٦٨ . تستعرض هذه الرواية حياة رجل بلغ ١٠٤ سنوات يروي كيف كان يعيش الأقنان السود ويصف الرقصات وأعمال السحر ذات الأصل الأفريقي .

كان الاتجاه في هايتي وفي أرخبيل الأنتيل نحو ما هو زنجي يأخذ مجراه منذ الربع الأخير من القرن التاسع عشر . وكان (أنتينور فيرمين Antenor Firmin) في كتابه بالفرنسية « شرعيّة الأجناس الإنسانية » (Delegalite de raceshumaines) المنشور في باريس عام ١٨٨٥ ، و(هانيبال بريثه Hanibal Price) في كتابه بالفرنسية كذلك « ردّ الاعتبار إلى الجنس الأسود من قبل شعب هايتي » (Rehabilitation de la race noire par le peuple d'Haiti) قد هاجما بعنف الفكرة القائلة بهمجّية العرق الأسود وتخلّفه ، وحاربا التمييز العنصري الذي كان هذا العرق عرضة له في أفريقيا وهايتي . بيد أنّ كتاب (جان بريس مارس Jean Price Mars) هو ولّد حركة فنّية روحية حول هذا الجانب ومازالت فعّاليتها باقية حتّى اليوم ، إذ إنه لا يرفض فكرة تخلّف العرق الأسود وضحالة الثقافة في أفريقيا فحسب بل إنه يدرس العادات والمعتقدات ذات الأصل الأفريقيّ في الشعب الهايتي مطلقا عليها : « موادّ إنسانية رائعة » منها تكوّنت روح الشعب الهايتي الجماعية وقلبه وضميره على نحو شبه كامل . لقد انغمس جيل الثلاثين إلى الأربعين في معمعة الاتجاه نحو ما هو بدائي فطري وما هو أفريقي رافضين القيم الثقافية الآتية من أوروبا متخذين من أفريقيا مجالا للحنان إلى الفردوس المفقود . أمثلة على ذلك هي ما يقوله (كارل بروارد (Carl Brouard في أحد أبيات شعره :

« أيها الطبل ،
حين ترنّ فإن روحي
تحلّق في اتجاه أفريقيا » .
وما يقوله (كلاود فابري Claude Fabry) :
« آه ، أعطني نغمك الأفريقيّ العظيم ،
يا أيها الطبل العرقي المخروطي الشكل » .

أما (ليون لالياو Leon Laleau) فإنه يتأسف لأن عليه أن يعبّر عن أحاسيس قلبه باللغة الفرنسية .

يعكف الروائيّون على موضوع « الـ بودو » (Vudu) ، وهي ديانة عامّة الشعب في هايتي . ويمتلىء الشعر بأزهار وحيوانات أفريقية ليست في طبيعة هايتي مثل الشيح والعرار والتماسيح والقرود والأدغال . . . الخ .

الشاعر الشهير وشبه الوحيد في أرخبيل الأنتيل الإنجليزي (كلاود ماكاي Claude Mckay) يعالج مواضيع شبيهة بمواضيع الهايتيين : حنين إلى أفريقيا ، حقد تجاه أوروبا لأنها استبعدت الزنوج واحتقرت ثقافتهم . كذلك يلتذّ

(٧) نيكولاس غيين ، « النغم الكامل » (El son entero) بونوس ايريس ١٩٤٧ .

في حماسة بحياة الزنجيّ البسيطة غير المبالية وبالبدائية ، كما نجد ذلك في ديوانه « أنشودة إلى هارلم » (Home to Harlem) المنشور عام ١٩٢٨ .

غير أن الشاعر « المارتينيّ » (ايمه ثيساير Aime Cesaire) هو الذي استقطب الاتجاه الزنجيّ في الأرخبيل الأنتيليّ ، وفي قسم كبير من أفريقيا ، ولكنّه لم يقم مفهومه لما يدعى « بالزنجية » على أساس من موادّ أفريقية ـ أمريكيّة نقية ، إذ إن « الزنجية » عند (ثيساير) كانت وعيا بمشكلة الزنجي في العالم بأسره . لقد عزم الهايتيون على تهديم فكرة تفوّق الثقافة الأوربّية ولكن بلا معنى ولا مبنى . ولكن (ثيساير) ، على العكس من ذلك ، رفض قيم المدنية الأوربية والغربية عامّة ، مدينا المنطق والعقلية المنهجية ، داعياً إلى رؤ يا زنجية صرفة ، كما في الأبيات التالية :

« مرحى لمن لم يخترعوا أي شيء
لمن لم يسبروا قطّ أي شيء
لمن لم يقهروا أبدا أي شيء
لكنهم يذهلون ويغيبون
في جوهر الأشياء كلّها
متجاهلين ما هو سطحي فيها ،
تسيطر عليهم حركة كل شيء فتخبلهم
غير مبالين بالسيطرة على أي شيء
بيد أنهم يلعبون لعبة الكون
وهم شرارة نار الكون المقدّسة
حشاشة أحشاء الكون
يخفقون مع خفقان الكون » .

وفي ديوانه « العودة إلى الوطن الأم » (Cahier d'un retour au pays natal) المنشور في باريس عام ١٩٣٩ ، يعبّر عن كراهيّته للمنطق قائلا :

« إذ إننا نبغض
حضراتكم ، مع منطقكم
ونبحث عن الجنون المكتمل ،
عن ومضة جنون أكل لحوم البشر العنيد .
ونطالب بالإعلان عن فشل المدنّية « البيضاء »
فاستمعوا إلى العالم الأبيض
وقد تعب من جهده المضني بشكل بشع ،
اسمعوا صرصرة أعضاء جسده المتمرّدة تحت النجوم القاسية ،
اسمعوا قساوته الفولاذية الزرقاء وهي تعبر اللحم الصوفي » .

إن التأثير الأفريقيّ الموجود في أرخبيل الأنتيل الفرنسي والبريطاني من حيث العرق ولون بشرة السكّان ، فهم في أكثريّتهم سود . كانت الاستفادة من المعطيات الأفريقية في الثقافة الفولكلورية ضئيلة ولم تؤدّ إلى نتاج كبير في الأدب بل اقتصرت في الأكثر على حكايا عن الحيوانات مثل « الرجل الرّحالة » (Anansi the spider man) المنشور عام ١٩٦٤ للكاتب الجامايكيّ (فيليب م . شيرلوك Phillip M. Sharlock) وعلى العكس من ذلك فإن الحنين إلى أفريقيا الذي تحوّل إلى حركة سياسية وهي العودة إلى أفريقيا بزعامة الجامايكيّ (ماركوس غارفي Marcos Garvey) والتي ما تزال حيّة بين آلاف الزنوج في جامايا ، وكذلك الايحاء المستوحى من الصوفية والأنغام والأغاني المنتشرة في عدّة نواح من أفريقيا ، كل هذا وذاك يبدو بأن له جذوراً عميقة تنمو الآن بين الزنوج .

شيء آخر على غاية من الأهمّية هو أنه في أرخبيل الانتيل ذي اللغة الأسبانية وفي مناطق أخرى من أمريكا حيث توجد تجمّعات زنجية كبيرة : الاكوادور ، كولومبيا ، فينزويلا ، البرازيل ، استنبط الأدباء والفنّانون موادّ من مقالع الفولكلور الأفريقي ـ الأمريكيّ ، إذ إن كاتبا من الإكوادور هو (ادالبيرتو أورتيث Adalberto Ortiz) ينظم قصائد مثل « مساهمات » (Contribucion) في ديوانه « الحيوان الجريح] (El animal ..erido) المنشور في « كيمو » عام ١٩٦٩ ، على نهج الشاعر الكوبي (نيكولاس غيّين) . في هذه القصائد نجد أبيات شعر مثل :

« تكتسح الدماء الأفريقّية الحارّة
دماء العرق الأسود .
لأن الروح ، روح أفريقيا ،
التي جاءت إلى هنا وهي مقّيدة بالسلاسل
في أرض أمريكا
أينعت جذوة وقرفة » .

غير أن (أورتيث) يهتمّ بما هو أفريقيّ في الإكوادور ، إذ لا يريد العودة إلى أفريقيا ولا يودّ استيراد أساليب أدبية من الكتّاب الأفارقة . وهذا ما يقع في البرازيل ، حيث الزنجي والمولّد يشعران بأنّهما برازيليّان على الـرغم من أن البرازيل هو أكثر قطر غنيّ بالإرث الأفريقيّ من حيث الفولكلور والديانة . ولعل هذا يرجع إلى قوّة العنصر الزنجيّ فيها ممّا جعلها أصيلة(٨) .

أمريكا بلد المستقبل :

يقول (هيجل) : « إن أمريكا هي بلد المستقبل . وسوف تظهر أهمّيتها التاريخية في الأزمنة المقبلة ، ربّما من خلال الصراع بين أمريكا الشمالية وأمريكا الجنوبية . . . إنّها بلد الحنين بالنسبة لكل أولئك الذين سئموا متاحف أوربا التاريخية العتيقة . . . فالذي حدث إلى الآن ليس سوى صدى العالم القديم وانعكاس أسلوب الحياة الآخر هذا . على أن أمريكا بصفتها دولة المستقبل ليست تهمّنا فالفيلسوف لا يتنبّأ »(٩) .

---

(٨) عولنا في هذا على دراسة (جورج روبيرت كولثارد George Robert Coulthard) المتضمنة في كتاب « أمريكا اللاتينية في أدبها » ص ٦٢ ـ ٦٩ .
(٩) « دروس حول فلسفة التاريخ العالمي » ، ترجمة (خ . غاوس J. Gaos) مدريد ١٩٢٨ .

ويعلّق (ثيسار فيرنانديث مورينو Cesar Fernandez Moreno) ـ هو شاعر وباحث أرجنتينيّ ـ على مقولة (هيجل) هذه قائلا : « والآن وقد مرّ قرن ونصف من الزمان منذ أن تنبّأ (هيجل) بمستقبل أمريكا في حين كان يذكر أنه يرفض أن يتنبّأ بشيء فإن ما ارتآه كمستقبل هو الآن حاضر أمريكا ، إن القارّة التي كان يرى فيها الطبيعة قد أصبحت بالفعل تاريخا . لقد تحدّث (هيجل) عن أمريكا الشمالية والجنوبية ، وها هي واحدة من أعتى أمم الأرض قائمة في أمريكا الشمالية الآن ، ثمّ نجد أن أمريكا الجنوبية ، تحت اسم أمريكا اللاتينيّة الشائع ، تمثّل فكرة من أكثر أفكار العالم في الوقت الحاضر إثارة للجدل والنقاش . . .

وإلى ذلك ، فالانفجار السكّانيّ ، إن قبلنا هذا الاصطلاح التكنولوجي كوصف لحقيقة ميلاد الإنسان ، هو بمعدّل ٢,٨٪ سنويّا ، أي من أكبر المعدّلات في معظم أنحاء العالم ، وعدد السكّان في أمريكا اللاتينيّة يزيد عن ٣٤٢ مليون نسمة ، موزّعين توزيعا غير منتظم على مساحة ٢١ مليون كيلومتر مربّع . وهذا الانفجار ، في الإطار الاقتصادي للبلدان المتخلّفة ، يهدّد المنطقة بانفجار سياسي على نحو متعاقب . واستمرارا لهذه السلسلة من الانفجارات أو الانفجار المتسلسل اعتور أمريكا اللاتينيّة انفجار آخر هو الانفجار الثقافي الذي هو مناط اهتمامنا على وجه التحديد هنا [١٠].

ثقافة أمريكا اللاتينيّة : وحدة وتعدد

يقول (خوسه لويس مارتينيث Jose Luis Martinez) ـ هو أستاذ في الجامعة الوطنية المستقلّة بالمكسيك ـ في مقال له بعنوان « وحدة وتعدّد » (Unidad y diversidad) :

« إن الميزة الأولى لأمريكا اللاتينيّة لهي : وجودها على هذا النحو الذي هو عليه ، أي أنها مجموعة مؤلّفة من واحد وعشرين قطرا ، ذات وشائج تاريخية واجتماعية وثقافية جدّ عميقة تجعل منها وحدة في معان كثيرة . .

احتل الأسبان والبرتغاليون هذه المناطق التي تشمل أكثر من نصف القارّة الأمريكية واستعمروها خلال القرن السادس عشر ، وفرض الأسبان لغتهم على تسعة عشر قطراً بينما نشر البرتغاليون لغتهم في البرازيل وهو قطر شاسع جدّا حتى انه يبدو وكأنّه قارّة وحدها . وكان لهذه الأقطار جميعها تاريخ وثقافة وتطوّر أدبي متشابه . كان في أمريكا سكّان كثيرون وثقافات محلية أصيلة وشروط جغرافية خاصّة في كلّ منطقة من مناطقها فجاء الايبيريّون ، أي الأسبان والبرتغاليون ، ليفرضوا سيطرتها على الناس والثقافة والطبيعة ، ولكنّهم كانوا عاملا مهمّا في عملية التوحيد فيما بين هذه المناطق ، أي في خلق هذه الأمة من الشعوب التي ندعوها أمريكيّة ـ لاتينيّة ، والتي لها لغات وتكوين ثقافي ودين وتركيب عنصري وبنى اقتصادية متشابهة جدّا . .

إن التناقض في هذه المجموعة من البلدان ذات الأصل الهندي الأحمر وذات اللغات اللاتينية يمكن أن يفسر لنا التساؤلات الملحة التي يطرحها عادة المثقفون الأمريكيون اللاتينيون حول هوّيتهم وذاتيّتهم وأصالتهم وحول طبيعة ثقافتهم . كان المفكّرون الأمريكيّون اللاتينيّون أثناء القرن التاسع عشر يتأمّلون دوما في كيان أمريكا اللاتينيّة

(١٠) في المقدمة التي كتبها لكتاب « أمريكا اللاتينية في أدبها » ص ٥ .

ومصيرها ، وفي القرن العشرين شرعوا في جدليّة تساؤلات أكثر منهاجية بالبحث المعنون بـ « ست مقالات في البحث عن تعبيرنا » (Seis ensayos en busca de huestra expresion) الذي كتبه (بيدرو هينربكيث أورينيا Pedro Henri-quez Urena) عام ١٩٢٨ . ثمّ شرعوا في امتحان جوهر كل واحدة من هذه الثقافات الوطنية . إن خسوف أوربا في نهاية الحرب العالمية الثانية ومذهب الوجودية الذي كان سائداً آنذاك قد غذّيا البحث عن الوجود والكيان والمصير بالنسبة لأمريكا اللاتينية وكذلك استنباط الملامح المحلّية في الثقافات الوطنية ، ولكنّ الموجة انحسرت فأخذ الأمريكيون اللاتينيون ، بدلا من التنظير ، ينشرون أدبهم على مدى العالم كلّه ويتكلّمون ويكتبون عن مزايا شعرائهم وروائيّيهم دون أن يهتمّوا فيما إذا عبّروا بأدبهم عن أمريكا أو عن أقطارها »[١١].

الأدب الأمريكيّ اللاتينيّ خلال القرن التاسع عشر :

في الثلث الأول من القرن التاسع عشر أخذ الأدب الأمريكيّ اللاتينيّ يكتسب طاقّة عقائدية شديدة ممّا جعله يسهم بشكل ممتاز في المجرى المعقّد لعملية صنع الثقافة . إن الأجيال الثلاثة التي ظهرت في حدود الثلاثين سنة الأولى من القرن التاسع ، حين أخذت الجمهوريات الجديدة تواجه نزاعاتها الداخلية للعمل على حلّها باستثناء البرازيل التي كانت مملكة مستقلّة حتّى عام ١٨٨٩ ثمّ اتخذت النظام الجمهوري ، تبنّت منهاجا خاصّا بها لإبداع أدب يعبّر عن طبيعتها وعاداتها ، فقد عكف شعراء وروائيون ومسرحيّون وكتّاب مقالات على التغنّي بمفاتن الطبيعة الأمريكية واستنباط خصائص طبائعها وعاداتها وخاصّة الشعبية منها .

من المنظر المتشابك في أدب أمريكا اللاتينيّة خلال هذا القرن ، ومن قوائم آلاف الكتّاب وعشرات الاتجاهات والأساليب الأدبية ، يمكن إبراز ثلاثة جوانب ممثّلة لهذا الأدب على نحو ممتاز وهي : القصص « العاداتي » ، (La narra-cion costumbrista) ، شعر الفروسية الرعوي (La poesia gauchesca) والحياة الشعبية ، نثر المفكّرين .

(أ) القصص « العاداتي » :

كان أدباء العادات في أمريكا اللاتينيّة يصفون مجتمعات في حالة انتقال ، فيها بعض من قوالب وعادات استعمارية تبدّت لدى الطبقة العالية ، ولكنّ الاستقلال الحديث العهد قد أنتج مشاكل كثيرة وبدت على السطح نزاعات نتيجة عدم التكافؤ الاجتماعيّ ، كانت المقالات التي تعالجها تستهزىء من هذا الوضع بروح من الفكاهة .

إن الأوج الذي بلغه اتجاه وصف العادات وبخاصّة في البيرو والمكسيك وكوبا وكولومبيا وتشيلي وفينزويلا لم يكن عائدا بشكل مقتصر إلى الرغبة في تقليد النماذج الأسبانية بل كان يتجاوب كذلك مع السرعة في إيجاد الهوية الذاتيّة لدى هؤلاء الكتّاب وفي العثور على التعبير الوطني الأصيل .

إن أكثر الفروع ازدهارا في الوصف العاداتي بأدب أمريكا اللاتينيّة كانت الرواية ، فتجميع لوحات العادات لم يكن ليكفي في سبيل خلق رواية ذات مستوى جيّد ، ولقد فهم الأدباء ذلك الأمر وقبلوا التحدّي فواجهوا مشكلة الوصف العميق الشامل للمجتمعات الجديدة وبرز منهم أكثرهم امتلاكا لروحيّة مؤهّلة لذلك في تلك الفترة . . وحين

(١١) في دراسته المنشورة في هذا الكتاب ص ٧٣ ، وقد استفدنا كثيرا من دراسته القيمة هذه .

قبلوا هذا الأمر انتقل أفضل الروائيين ، أحيانا عن وعي وتصميم ، مدفوعين بثقل مشاهد العادات ، من الرومانطيكيّة إلى الواقعية ، منبئين بذلك عن نضوج الرواية في أمريكا اللاتينيّة .

ولقد أسهم السلام النسبي الذي تمتّعت به البرازيل خلال القرن التاسع عشر ـ في تناقض مع القلاقل الدائمة في الأقطار الأمريكية ذات اللغة الأسبانية ـ في ازدهار الرواية بهذا البلد خلال النصف الثاني من ذاك القرن ، فأنتج أفضل الروايات خلال هذه المرحلة .

إن الشخصية البارزة في الآداب البرازيلية لهو (خواكيم ماريّا ماتشادو دي اسيس Joaquim Maria Machado de Assis) (١٨٣٩ ـ ١٩٠٨) ، كل حياته كانت صراعا صامتا مثيرا للحزن ، فلقد كان « مولاتو » (Mulato) (= خليط الدماء) فقيرا مدقعا شبه لجلاج تمتام في الكلام ، يصاب بالصرع أحيانا ، فاستطاع أن يقهر بشكل جذري منغصاته بحيث إنه في أعماله الأدبية لا يتطرقّ إلى أي ظل من ظلال طفولته السوداء لكي يقتصر فقط على الإنسان ، على الرجال والنساء كنماذج للطبقة البرازيلية الوسطى ، متطرّقا أحيانا إلى مشاكل جسده وقضايا روحه العادية . ولم يلتفت إلى الغابة كذلك لم يعتن بالفلاح إذ كان غارقا في عواطفه المحمومة وعاكفا على تنقيش أسلوبه وتزيينه لكي يقترح على بلده أن يضع الوجه البرازيلي الآخر ذا الصرامة وذا الفكاهة معا . من رواياته : (مذكّرات لاحقة لـ « براز كوباس ») (Memorias Posthumas de Braz Gubas) عام ١٨٨٠ ، « كينكاس بوربا » (Quincas Borba) عام ١٨٩١ ، « السيد (كاسمورّو) » (Don Casmurro) عام ١٩٠٠ وله عدّة قصص رائعة .

عرفت كولومبيا كذلك روائيين جيدين في وصف العادات انطلاقا من المنتصف الثاني للقرن التاسع عشر ، من بينهم (توماس كارسكيا Tomas Carrasquilla) (١٨٥٨ ـ ١٩٤٠) إذ يمثّل فترة من أعلى فترات وصف العادات في أمريكا اللاتينيّة . وهي فترة فريدة من نوعها بالنسبة لهذا الكاتب الكولومبي غير المعروف إذّاك . وما هو غريب حقّا أن تواريخ رواياته المنشورة من عام ١٨٩٦ حتّى عام ١٩٣٥ تتطابق مع أوجه « الاتجاه المحدث » (Modernismo) . مع أنه كان يعرف أدباء عصره فقد تقوقع في منطقته لكي يجد نفسه وليحاول أن يعرف فهم معاصريه من البشر . وبهذا كتب أعماله الأدبية التي تنخرط شكليا ضمن الاتجاه الواقعيّ الروائيّ لوصف العادات ، الذي قلّ شأنه في تلك الفترة ولكنّه اتخذ لديه مستوى فنيّا راقيا ورؤ يا إنسانية عميقة نافذة ولغة شعبية وجدها في ذاته فجعلها جزءا من أسلوبه الأدبيّ . كتب قصصا عديدة وأربع روايات طويله : « ثمار أرضي » (Frutos de mi tierra) عام ١٨٩٦ عن شعب أرضه ، « عظمة » (Grandeza) عام ١٩١٠ حول مجتمع « ميديّين » (Medellin) ، « سيّدة يولمبو » (La marquesa deyolombo) عام ١٩٢٦ حول ماضي مدينة « انتيوكينيّة » (antioquena) في القرن الثامن عشر ، « منذ زمن » (Hace tiempos) عام ١٩٣٦ وهي استدعاء شامل لتجاربه وللأجواء التي عرفها .

أمّا الرواية العاداتية في المكسيك فقد كان لها قاصّان رائعان هما (مانويل باينو Manuel Payno) (١٨١٠ ـ ١٨٩٤) و (لويس اينكلان Luis Inclan) (١٨١٦ ـ ١٨٧٥) . وأهمّ رواية للأول هي « رجال عصابات ريو فريو » = النهر البارد (Los bandidos de Rio Frio) (١٨٨٩ ـ ١٨٩١) وهي هزلية إنسانية عن حياة المكسيك في المنتصف الأول من القرن التاسع عشر ، وبناؤ ها الروائي هو قصص متسلسل سهل الأسلوب ركيكه مسايرة لذوق الجمهور ،

تتضمن وصفا لعادات كل طبقات مجتمع تلك الفترة . أمّا شخصية الثاني فإنها فريدة من نوعها فقد كان « قرويا » (Ranchero) يكتب العبارات الدقيقة المعبّرة عن حبّه للأرض والمجتمع في الضيع . روايته الرئيسيّة هي « خبث » (Astucia) (١٨٦٥ - ١٨٦٦) ، وهي قصص طويل عن مغامرات مهرّبين للتبغ ، تعكس منظرا ودّيا ذا ألوان للحياة الفلاحيّة المكسيكيّة في منتصف القرن التاسع عشر .

نجد تناقضات المجتمع في كوبا موصوفة وصفا واقعيا في رواية « ثيثيليا بالديس » (Cecilia Valdes) (١٨٣٩ - ١٨٧٩) للكاتب (ثيريلو بيّابيرده Cirilo Villaverde) (١٨١٢ - ١٨٩٤) الذي كان البادىء في فن الرواية في بلده كوبا .

ونعثر على وصف للأجواء التشيلية وصراع الطبقات الاجتماعية في المنتصف الثاني من القرن التاسع عشر في روايات (البرتو بليست غانا Alberto Blest Gana) (١٨٣٠ - ١٩٢٠) .

(ب) الشعر الفروسي الرعوي :

كانت أرض الأرجنتين الشاسعة في منتصف القرن التاسع عشر قليلة السكّان غير مأهولة . في تلك السهوب الشاسعة المديدة ، أثناء ما كان البيض يضطهدون الهنود الحمر ويلاحقونهم ليقضوا عليهم بدأ يتشكل ، منذ نهاية القرن الثامن عشر ، طراز من راعي بقر ، ابن بلد أو هجين دعي « غاوتشو » (gaucho) . أولئك السكّان الفريدون من نوعهم في السهوب « بامبا » (pampa) كانوا يحيون بفضل وفرة الخيول والأبقار الوحشية ويرتدون ملابس تقليدية عرفوا بها وكانوا يهيمون على وجوههم من مكان إلى مكان . كتب (سارمينتو Sarmiento) عن أنماطهم : الرائد المستقصي ، السكّير ، الراعي الشرّير ، المغنّي ، الصيّاد ، صفحات أنموذجية أخذت تبتدع أسطورة وحكايا جذّابة .

وجدت في الأرجنتين وفي الأرغواي حياة الرعاة المستقلّة الحرّة ولهجتهم المتميّزة التي كانوا يعبّرون بها عن حياتهم ومغامراتهم سلسلة متعاقبة من الشعراء الذين نقلوا تلك الملاحم الأسطورية في إبداع أدبيّ فريد من نوعه ، وهو ما يدعى « الشعر الفروسيّ الرعويّ » (gauchesca possia) . من حيث الشكل هذه القصائد ، كما هو « الـ كوريدو » (Cocrido) (= « الحداء ») المكسيكيّ ، استمرار آخر لـ « رومانثيرو » (Romancero) (= « الرجز ») الأسباني القديم ، وهي مبنيّة كذلك ، ما عدا القليل منها ، على بحر ذي ثمانية مقاطع (bctosilabos) .

بلغت هذه القصائد الفروسية الرعوية انتشارا شعبيا واسعا ونشرت في مئات من الطبعات ، وكانت تنشد حول مواقد النيران بينما يصبّ « الـ ماته » (El mate) في كؤوس ، وكان الكثيرون يحفظون قصائد طوالا عن ظهر قلب .

لقد كتب الشاعر الأورغوانيّ (بارتولوميه هيدالغو Bartolome Hidalgo) (١٧٨٨ - ١٨٢٢) شعرا بلهجة الرعاة يدعى « ثييليتوس » (cielitos) (= « أهازيج ») ومحاورات شعبية منذ عام ١٨١١ . وبهذا كان المبادر في إبداع نغم القصائد الفروسية الرعوية العظيمة وفي خلق دواعيها وأجوائها المطابقة . وكان يبيع ، كمعاصره الشاعر المكسيكيّ (فيرنانديث دي ليثاردي Fernandez de Lizardi) في شوارع عاصمة الأرجنتين هذه « الأهازيج » التي ينظمها . واشتهر كذلك (هيلاريو اسكاسوبي Hilario Ascasubi) (١٨٠٧ - ١٨٧٥) ، وهو أرجنتيني مولّد هجين ، بهذا

النوع من الشعر الفروسي الرعويّ ، ومن أبرز دواوينه (سانتوس بيغا) (١٨٥٠ - ١٨٧٢) ، وهذا الديوان هو عبارة عن قصيدة طويلة جدًا مؤلّفة من قصص قصيرة ووصف للعادات في السهوب والمراعي .

تتألف الدفعة الثانية من شعراء الفروسية من الشاعرين الأرجنتينيين (ايستانيسلاو ديل كامبو Estanislao del Campo) (١٨٣٤ - ١٨٨٠) و (خوسه هيرنانديث Jose Hernandez) (١٨٣٤ - ١٨٨٦) . نظم الأول قصائد بلغة عادية ، ولكنّ شهرته جاءت عن طريق « فاوستو » (Fausto) (١٨٦٦) وهي قصيدة طويلة يروى فيها الحديث الدائر بين راعيين ، أحدهما كان قد شاهد تمثيل مسرحيّة « فاوستو » لمؤلّفها (غونود Gounod) وهو يحلّلها ويروي أحداثها كما لو كانت حقيقة بروح من الفكاهة والهزل . أما الثاني فقد عرف حياة الرعاة ومارسها بفضل أعمال والده الذي كان يتردّد على القفار والسهوب لما له فيها من تجارة مع الرعاة . كان هو موظّفا عامّا في الدولة ونائبا وصحفيا يكتب عن المعارك . وعمله الأدبيّ « الراعي (مارتين فييرو) » (Martin Fierro) هو عمل أنموذجي ، وهي قمّة هذا النوع من الشعر وموجزه . هذه القصيدة الطويلة الأولى من نوعها تروي لنا تمرّد (مارتين فييرو) على المدنية التي هي في رأيه ظلم وضغط ، فلقد اقتلع من حياته السعيدة لتفرض عليه الخدمة العسكرية القاسية البائسة في الحدود إلى أن أصبح « راعيا سيّئا » سكّيرا ، قاطع طريق ، مجرما . والقسم الثاني المعنون بـ « عودة (مارتين فييرّو) » (١٨٧٩) تحكي عن حياة البطل مع الهنود الحمر الذين آووه إذ التجأ إليهم ، ثمّ عاد إلى أرض البيض حيث قضى بقية حياته بعد أن بلغ أرذل العمر متذكّرا ماضيه متأملا في حياته التعسة .

إن إحدى مزايا قصيدة (مارتين فييرو) هي الحقيقة الإنسانية التي عاشها بطل ، فلقد جرفه الحظّ التعيس نحو السوء ، ولكن ما يزال في قلبه إنسانيّته غير القابلة للتشويه ، الساعية نحو الخير ونحو ناموس يحترمه بعمق وإن كان غير مكتوب ، ولكنّه أعراف من القيم والشهامة . وهناك كذلك تناقض صائب موفّق بين الفعّالية الفتيّة في القسم الأول وبين النغم المتأمل المستدعي الحكيم الذي يسيطر على القسم الثاني . وفي القصيدة كلّها يسيطر الشاعر لغويا سيطرة كاملة على جميع العناصر الفنية في القصيدة . ونجد أن لهجة الرعاة تغدو لديه غنية بكلّ قواها وايحاءاتها الفنيّة .

(ج) نثر المفكّرين المؤدّبين :

لا يعثر على أفضل النثر الأمريكي اللاتيني خلال القرن التاسع عشر في الأدب النقي بل في التأملات الاجتماعية حول مساويء المجتمع وفي النظرات حول القضايا التاريخية الحضارية ، وفي مقالات الحوار والدفاع عن الآراء وأحيانا في النقد الأدبي . ولعلّ هذه الحماسة المستعجلة العميقة وهذه العاطفة الجامحة وهذه القناعة المطلقة هي ما تدفع المفكرين اللاتينيين على أن يدبجوا كتاباتهم بأسلوب ذي قيمة إبداعية .

على مدى هذا القرن ظهر في جميع أقطار أمريكا اللاتينية رجال ناضلوا في سبيل الحرية والثقافة متجاوزين الطموحات الشخصية والخلافات المذهبية ، وكان بعضهم كتّابا من الطراز الرفيع كذلك ، مثل الكاتب الأرجنتيني (دومينغو فاوستينو سارمينتو Domingo Faustino Sarmiento) (١٨١١ - ١٨٨٨) والكاتب الفينزويلي (اندريس بيّو Andres Bello) (١٧٨١ - ١٨٦٥) والكاتب الأكوادوري (خوان مونتالبو Juan Montalvo) (١٨٣٢ - ١٨٨٩)

والكاتب البورتوريكي (أوخينيو ماريا دي هوستوس Eugenio Maria de Hostos) (١٨٣٩ - ١٩٠٣) والكاتب البيروي (مانويل غونثاليث برادا Manuel Gonzalez Prada) (١٨٤٨ - ١٩١٨) والكاتب المكسيكي (خوستو سيرا Justo Sierra) (١٨٤٨ - ١٩١٢) والكاتب البرازيلي (روي باربوسا Ruy Barbosa) (١٨٤٩ - ١٩٢٣) والكاتبين الكوبيين (اينريكه خوسه بارونا Enrique Jose Varona) (١٨٤٩ - ١٩٣٣) و(خوسه مارتي Jose Marti) (١٨٥٣ - ١٨٩٥) . ومن بين الجنود المناضلين في سبيل استقلال بلدهم ظهر أديب ممتاز ألا وهو القائد الفنزويلي (سيمون بوليفار Simon Bolivar) (١٧٨٣ - ١٨٣٠) الذي كتب ثلاثة آلاف رسالة ومائتي خطاب ونداء ، وكان أسلوبه في الكتابة أسلوبا أنيقا لامعا ثوريا كما كان في السلاح[١٢] . كان القلم بالنسبة للزعيم (سيمون بوليفار) خادما للسيف بينما كان المفكرون الأمريكيون اللاتينيون يعتبرون الكلمة سلاحهم الفعال ، وكان جلهم على مستوى أدبي رفيع ، وكم كانت لهم من مماحكات ونزاعات عقائدية ، خذ مثلا على ذلك تلك المعركة الأدبية التي شنّها (مونتالبو) ضد الديكتاتورية اللاهوتية التي أقامها (غارثيا مورينو Garcia Moreno) أو الحملة العنيفة التي أثارها (غونثاليث برادا Gonzalez Prada) ضد الظلم الاجتماعي والتعمية في المجتمع البيروي . ولقد كتب (مونتالبو) ، بالإضافة إلى أعماله الأدبية النضالية ، « الفصول التي فاتت (ثيربانتيس) » (Los capitulos que se le olvidaron a Cervantes) (١٨٩٨) و« هندسة أخلاقية » (Geometria moral) (١٩١٧) ، وكلاهما نشر بعد وفاته ، وهما كتابان بارزان من حيث الأناقة والفصاحة في أسلوبهما النثري الراقي . ولقد كان (غونثاليث برادا) ، بالاضافة الى أنه كان المبادر في إيقاظ الوعي الاجتماعي في بلده ، شاعرا ، ومع أنّه في شعره أحيانا ظلّ يستعمل النقد اللاذع والهجاء السياسي الذي كان يستخدمه في نثره ، فقد نظم صيغا شعرية على النمط القديم واستوحى من الماضي الهنديّ الأحمر في البيرو .

وحين تصادف أن تلاقى في تشيلي كلّ من (بيّو) و (سارمينتو Sarmiento) جرت بينهما مناظرة أنموذجية حول نقاوة اللغة والحرية الرومانطيكية في التعبير . وفي هذه المناظرة بدا طابع (بيّو) أكثر تطابقا مع صفات العالم المعلّم ولكن بروح المصلح الاجتماعي . كان أحد المبادرين في الانعتاق الأدبي في قصيدتيه الرائعتين المدعوتين بـ« غابات أمريكية » (Silvas americanas) اللتين تتغنيان بالطبيعة الأمريكية وبماضيها التليد .

كان (سارمينتو) ، على العكس من صاحبه ، روحا عارمة فيه اجتمعت العاطفة المتأججة نضالا والرغبة في التطور والتمدن . فلقد كانت حياته خصبة معطاء غنية . ناضل بالسلاح وبالقلم ضد الطغيان ، وترك لنا بحثا أنموذجيا هو (فاكوندو) (Facundo) (١٨٤٥) ، وهو تشريح مصيب للواقع الارجنتيني تحليل للثنائية الجدلية : المدنية والهمجية ، وحين صار رئيسا لجمهورية بلده (١٨٦٨ - ١٨٧٤) قام بعدة اصلاحات شاملة واسعة ، وأفضل أعماله الأدبية ، بالاضافة الى (فاكوندو) هي أسفار (Viajes) (١٨٤٩) و « ذكريات مقاطعة » (Recuerdos de provincia) وخطب كثيرة ومقالات صحفية ، وهي مكتوبة في عجالة وأسلوب مضطرب وهو مع (مارتي) من أفضل كتاب أمريكا اللاتينية ومن أفضل روادها الأصليين .

---

(١٢) بعد الآن (غابرييل غارثيا ماركيث) رواية مستوحاة من حياة هذا الأديب القائد .

أما (روي باربوسا) فقد كان مشرعا مذكورا في البرازيل ومنظرا للجمهورية التي أعلنت فيها عام ١٨٨٩ ، ومناضلا في سبيل إلغاء العبودية والرقّ وكاتبا لامعا في « رسائل انجلترا » (Cartas de Ingaterra) (١٨٨٩) . ومع أن (أوخينيو ماريا دي هوستوس) كان بالدرجة الأولى ناقدا أدبيا ممتازا إذ ألف « حكم نقد لمسرحية (هملت) » (Juicio critico de Hamlet) (١٨٧٢) وكاتبا أخلاقيا كما في مؤلفه « أخلاق اجتماعية » (Moral social) (١٨٨٨) وداعية إلى التعليم في سانتو دومينغو ، فقد كان يناضل في طموح عال من أجل أن يصبح بلده بورتو ريكو مستقلا ليشكل جزءا من الاتحاد الأنتيلي . نظم (خوستو سيرا) التربية المكسيكية وأسس الجامعة الوطنية ، وكان كذلك شاعرا وناقدا أدبيا ومؤرخا كما في مؤلفه الفذ « تطور سياسي للشعب المكسيكي » (Evolucion politica del pueblo mexicano) (١٩٠٠ ـ ١٩٠١) . (اينريكه خوسه بارونا) أفاد التربية في كوبا وكان مشجعا ثقافيا وكاتبا ذا أسلوب صقيل في المقالات المقتضبة وفي النقد الأدبي كما نرى ذلك في « من بلدتي بيلبيديرة » (Desde mi Beivedere) (١٩٠٧) وفي « بنفسج وقريص » (Violetas y ortigas) (١٩١٧) .

أما (خوسه مارتي) فحدّث ولا حرج اذ كان أحد هذه الشخصيات الفريدة من نوعها ، منذ صباه أخذ يناضل من أجل استقلال بلده كوبا وحكم عليه بالأشغال الشاقة ونفي الى اسبانيا (١٨٧١) . والقسم الأكبر مما تبقى من حياته قضاه في المنفى ما عدا فترة وجيزة قضاها في كوبا ما بين عام ١٨٧٨ وعام ١٨٧٩ ، بيد أنه خصص القسم الأكبر من مؤلفاته الى كوبا ومشاكلها السياسية مع انه كتب كذلك الكثير عن الفن والآداب والسياسة والأحداث والشخصيات في الأقطار الأمريكية اللاتينية وفي البلدان الأوروبية التي زارها وسلسلة طويلة عن الولايات المتحدة الأمريكية التي قضى فيها أعوامه الأربعة عشر الأخيرة . وحين توصل في النهاية إلى إعداد أناس ذوي إرادة حاسمة مصممة على تحقيق الاستقلال لبلده كوبا وتحضير الحرب في سبيل هذا المسعى توفيّ في كوبا بعيد العودة اليها بقليل . نشر في أواخر أيامه أمالي في صحيفته مليئة بالافكار والنوايا السياسية والملاحظات حول الطبيعة بالإضافة إلى تسجيل وقائع حرب العصابات التي كان هو يوجهها ضد اسبانيا في سبيل استقلال كوبا .

الرومانطيكية في أمريكا اللاتينية :

كانت أمريكا خلال الاستعمار مبعث رؤية رعوية غرامية . ومع حلول عهد الاستقلال أخذت هذه الرؤية تتبدل بشكل جوهري وبدأ الاهتمام بأمريكا اللاتينية مع أن المواضيع لم تتغير . فعلا فقد استمرت هذه المواضيع نفسها ، أي تلك المواضيع التي كانت تجذب اهتمام كتاب عديدين في عهد الاستعمار أي الطبيعة الأمريكية الجذابة الخلابة . شرعت المجموعة الرومانطيكية في امريكا اللاتينية ، على وجه الخصوص (اندريس بيلو Andes Bello) في البلدان المتكلمة باللغة الأسبانية و (غونكالبيس دي مغلهايس Goncalves de Magalhaes) في البرازيل بوضع برنامج محدد : لابد من الاجابة بأدب مختلف على واقع سياسي جديد . على الاستقلال السياسي أن يقدم تجاوزا لعهد الاستعمار بما في ذلك الحقل الثقافي ، وقد قال (غونكالبيس ديْ ماغالهايس) ، وهو في باريس ، بأن التحرر الأدبي يتم من خلال « القوةالموحية لدى طبيعتنا » وراح اتباعه يرددون ذلك في حماسة مفرطة ، وكان (اندريس بيلو) قبيل ذلك قد تبنى الفكرة نفسها وعبر عنها في صفحات « المكتبة الأمريكية » التي نشرها في لندن بالتعاون مع مجموعة مغتربة كانت

تقيم في انجلترا . وارتأى الرومانطيكيون ان هناك مرحلتين للتقرب من الطبيعة في المرتبة الأولى « الفعالية في الطبيعة الأمريكية » ، على حد تعبير (مورينيغو MORINIGO) ، وهي مرحلة تتشخص فيها الغابة والنهر والجبل ويضفي عليها صفة الحياة . وفي المرحلة الثانية على الإنسان أن يتفاعل مع محيطه ولكن في الوقت نفسه عليه أن يتصارع معه . في هذه الفكرة النابعة من إرادة الإنسان الأمريكي - الجنوبي في تغيير ذاتيته ضمن وسطه الطبيعي تكمن الحلقة الأساسية في البرنامج الرومانطيكي ، وقد توافق هذا البرنامج مع ولادة حكم الأقلية ذات الأصل الأوروبي الذين كانوا مستولين على المزارع والمنازل والمناجم والغابات ومصادر المياه الخ . وقد تركزت فعاليتهم على تحويل الثروات الطبيعية إلى مصادر إنتاج اقتصادي .

كان لبرنامج الاستقلال الأدبي الذي سنه الرومانطيكيون امتداد كامل في موقف الكتاب الناشئين خلال العقد الثاني من القرن العشرين أي انطلاقا من الثورة المكسيكية عام ١٩١٦ . وقد تولى هؤلاء الكتاب كذلك مهمة أخلاقية وحاولوا مثل الرومانطيكيين البحث عن الهوية الأمريكية الجنوبية ، غير أن الأحوال كانت قد تبدلت والعقائد قد تحولت وتغيرت ، فبالنسبة للرومانطيكيين الأوائل كانت نقاط الارتكاز هي الليبرالية السياسية والاقتصادية مضافة الى الفكرة الوضعية للتقدم . حين برز هذا الجيل المسمى « جيل المشاكل الاجتماعية » كانت الثورة المكسيكية في اوج مسيرتها ، وبعدها بقليل نشبت الثورة الروسية فصبغت هذه الأحداث السياسية مؤلفات هذه الفترة وجعلت الاهتمام الأساسي لدى الكتاب ينصب في المواضيع الاجتماعية التي أضفت على أدب هذا الجيل صفة الالتزام . وقسم من هذا الأدب اصطبغ بطابع مستمد من الأفكار الماركسية ، وكان أحد منظري هذا الأدب الماركسي هو (خوسه كارلوس مارياتيغي Jose Carlos Mariategui) . ومن العجيب أن فكرة الفداء والخلاص قد برزت في هذا الأدب بالإضافة إلى الطابع الانساني الذي ساده كليا . فبالإضافة إلى اكتشاف الطبيعة وتحويلها ، وهو ما دعا إليه الرومانطيكيون كقاعدة للهوية الأمريكية اللاتينية ، طغت فكرة فضح المساوىء الاجتماعية وإدانة الاستغلال الطبقي .

قسم كبير من هذا النثر القصصي المدعو برواية الأرض كان له منحى شبيه جدا بالرواية ذات السمة الرومانطيكية خلال القرن التاسع عشر : الإعجاب بالطبيعة الريفية لجعلها مثمرة منتجة ، مواجهة الإنسان للقوة الغاشمة سواء في البيئة ام في المجتمع . وأثناء ذلك كان التاريخ قد تبدلت ملامحه منذ عهود الجيل الرومانطيكي ، ولم تعد اسبانيا هي هدف الهجوم من قبل كتاب البلدان الناطقة بالاسبانية إذ أن الاستعمار الأسباني قد ولى ، ولذلك شرع في كتابة أدب ضد الامبريالية لإدانة الغزو الأوروبي غير الايبيري والتدخل الأمريكي الشمالي وإدانة الطبقة الحاكمة والشروط البائسة التي كان يرزح تحتها الفقراء المستغلون في المناجم وفي حقول الموز وآبار النفط . ويظهر في هذه الكتب الصادرة عن هذا الجيل ، بشكل متكرر معاد ، شخصية « الـ غرينغو » (Gringo) أي الخواجا الأمريكي الشمالي ، على هيئة رجل بخيل جشع قاس فظ غليظ الجسم والقلب .

مذهـــب الحداثـــة :

ليس في تاريخ أمريكا اللاتينية الأدبي من حركة أدبية مثابرة في وضوح وجلاء على وحدتها وأصالتها في هذا الجزء

من العالم مثلما هي عليه حركة مذهب الحداثة ، ففي خلال فترة من الزمن دامت أربعين سنة أسهمت في حركة الحداثة جميع أقطار هذه المنطقة على السواء . ولقد فرض أدباء مذهب الحداثة تأثيرهم على محيطهم كله حتى أنهم تجاوزوا هذا المحيط ليؤثروا في أسبانيا نفسها لأول مرة بعد أن كان الأدب الأسباني هو الذي يؤثر في أدباء أمريكا اللاتينية . ظهرت أوائل مظاهر حركة الحداثة في المكسيك عام ١٨٧٥ إذ تصادف بزوغ (خوسه مارتي) وهو في الواحد والعشرين من عمره مع طلوع (مانويل غوتيريث ناخيرا Manuel Gutierrez Najera) وهو في السادسة عشرة من عمره اذ شرعا في ابداع أنماط أسلوبية جديدة لم تعهد من قبل ، وعلى يديهما أصبح مذهب الحداثة ناضجا من حيث الجوهر . أما القوة الدافعة التي جعلت هذا المذهب يتخذ فعالية وانتشارا في جميع انحاء القارة فقد جاءت من الطرف الأخر ، من « بالباراثيسو » (Valparaiso) حيث ينشر شاب من نيكاراغوا اسمه (روبين داريو Ruben Dario) عام ١٨٨٨ مجموعة من القصائد والقصص بعنوان « أزرق » (Azul) - (= لازورد) ، وهي من الكلمات الكثيرة التي أخذتها اللغة الاسبانية عن العربية ، ونعثر في هذا الكتاب الفريد من نوعه على أديب عالمي خالد حتى أن اسم (روبين داريو) (١٨٦٧ - ١٩١٦) يتردد على ألسنة الناطقين بالاسبانية حتى الآن . وفي هذه الفترة نشرت في عاصمة كوبا قصائد لشاعر آخر هو (خوليان ديل كاسال Julian del Casal) (١٨٦٣ - ١٨٩٣) ونشرت كذلك قصائد أخرى في « بوغوتا » لشاعر عظيم هو (خوسه اسونثيون سيلبا Jose Asuncion Silva) (١٨٦٥ - ١٨٩٦) وهي قصائد ذات حساسية شفافة وذات معنى مأساوي .

ولكن مبدعي مذهب الحداثة مازالوا في ذلك الوقت تحت تأثير الرومانطيكية حتى أن نجمها يصدعهم فيموتون في أوج شبابهم ، ولم يبق في عام ١٨٩٦ الا (داريو) ليصبح زعيم مجموعة من الشعراء ظهروا بعده . ابتداء من عام ١٨٩٦ تتحدد أعلى نقطة في نمو مذهب الحداثة ، حين نشر (داريو) كتابيه : « نثر دنيو » (Prosas profanas) و« الشاذّون » (Los raros) ، وهذا الكتاب الأخير هو مجموعة من الدراسات ذات أهمية كبرى اذ إنها عرفت بأقطاب الأدب في تلك الفترة من برناسيين ورمزيين فرنسيين بالإضافة إلى أدباء من بلدان أخرى مثل (بوي Poe) و (ايبسن Ibsen) .

لعبت المجلات دورا كبيرا في نشر نتائج المحدثين (Modernistas) من أقطار أخرى غير أمريكية ، وكانت أفضل مجلة تنشر هذا النتاج هي « ريفيستا أثول » (Revista Azul) (المجلة الزرقاء) (المكسيك ١٨٩٤ - ١٨٩٦) التي كان يشرف عليها ويوجهها (غوتيريث ناخيرا) .

لقد كان مذهب الحداثة بالنسبة للكتاب الأمريكيين اللاتينيين صيغة للتواجد في العالم وكذلك وعيا لعصرهم وزمنهم . أدرك مبدعو هذه الحركة ، بعد ان تجاوزوا الحركة الرومانطيكية الأسبانية التي كانت في نزاعها الأخير ، إنه قد بدأت في العالم موجة واسعة عارمة من التغيير في الشكل الأدبي وان هناك تيارا جديدا من الحساسية الجمالية ، ولذلك قرروا المساهمة في ذلك كلّه بتعبيرهم الخاص بهم ، ولم يرضوا عن انحطاط المستوى اللغوي ولذا فقد عثروا على سبيلهم الأول في صرامة البرناسيين الفرنسيين وفي موسيقا اللغة ونقاوتها وفي الأخيلة والاستعارات لدى الرمزيين .

أبدع مذهب الحداثة مواضيع أسطورية غريبة : يرجع (غوتيريث نيخيرا) إلى اليونان البرناسية وكذلك (ديل كاسال) في « المحيطات » (Las oceanidas) وفي « متحفي المثالي » (Mi museo ideal) وأيضا (داريو) في « حوار المسوخ » (Coloquio de los centauros) وفي « صلاة جنازة الى (برلاين) و(رودو) » (Responso a Verlaine y Rodo) وهو في كتابه « اريبل » (Ariel) يوجز المدنية الهيلينية ، وقد نشر هذا الكتاب عام ١٩٠٠ . ويبدو الشرق في بعض قصص (داريو) وفي بعض قصائد (ديل كاسال) ، ويصبح هذا الشرق مدعاة ايحاء ليس من حيث المواضيع فحسب بل كذلك من حيث الشكل ، لكتب عديدة ألفها الأديب (تابلادا Tablada) الذي أدخل في اللغة الأسبانية « الـ هايكلي » (Haikai) الياباني . أما شخصيات العهد القديم والكتاب المقدس والترجمات عن العصور الوسطى فإننا نجدها في قصص وقصائد (داريو) مثل « شجرة الملك داود » (El arbol del rey David) ، « الملكات الثلاث الساحرات » (Las tres reinas magas) ، « دواعي الذئب » (Los motivos del lobo) . واستوحى بعضهم من الأساطير الأوروبية الشمالية ولكن « الفرنسة » التي دعاها الكاتب الاسباني (خوان باليرا Juan Valera) « فـرنجة العقل » هي التي طغت عليهم . ولقد تعرف (خوان باليرا) على (روبين داريو) في باريس فأحضره معه إلى اسبانيا حيث أثر (داريو) في معظم شعراء جيل الثامن والتسعين باسبانيا .

لقد نسي مذهب الحداثة المواضيع الأمريكية اللاتينية فكان هذا مأخذا عليهم مما جعل (داريو) يستدرك ذلك ، وخاصة أثناء الفترة التي قضاها في تشيلي . ولكن هذه الدواعي المحلية ، بعد أن اختفت خلال بضع سنين لدى « المحدثين » عادت الى البروز لدى شعراء مثل (بالنثيا Valencia) و(تشوكانو Chocano) و(لوغونيس Lugones) مع مدائح لما هو « هسباني » وإطراء للمواضيع الشعبية .

وهناك رمزان دائمان متكرران دوما في أدب « المحدثين » وهما : اللون الأزرق أخذاً بأول ديوان شعر لـ (داريو) « أزرق » وكذلك باسم المجلة التي أسسها (غوتيريث ناخيرا) وهي « المجلة الزرقاء » ، ولعل ذلك عائد الى ما قاله (هوغو) : « إن الفن أزرق » . والـرمز الثـاني هو : البجـع ، وخاصـة لدى (داريـو) مقلدا بذلـك البرنـاسيين والرمزيين ، وحين كتب (غونثاليث مارتينيث Gonzalez Martínez) في عام ١٩١٠ « الـ سونيتو » (Soneto) الذي يبدأ بـ « الو عنق البجعة ذات الريش الخادع » واقترح أن تكون « البومة الحكيمة » كرمز جديد ، كانت ساعة البجعة وحركة مذهب الحداثة قد وصلتا الى نهايتها الأخيرة .

في البرازيل قامت كذلك حركة من التجديد موازية لحركة مذهب الحداثة في البلدان الناطقة بالأسبانية ، ساد فيها أول الأمر ، الاتجاه البرناسي كما نجده عند (البرتـودي أوليفيرا كـوريا Alberto de Oliveira Correa) (١٨٥٧ - ١٩٣٧) وعند (أولافو بيلاك Olavo Bilak) (١٨٦٥ - ١٩١٨) ، وكان شاعرا رائعا في ديوانه « صياد زمرد » (O cacador de esmeraldas) (١٩٠٤) . بعد ذلك ظهرت مجموعة الرمزيين حوالي عام ١٨٩٩ . ومن ناحية أخـرى ظهرت حركة « الطلائعيين » في البرازيل عام ١٩٢٢ كما تبدو في مؤلفات (ماريو دي اندراده Mario de Andrade) و (مانويل بانديرا Manuel Bandeira) .

الشعر المعاصر في أمريكا اللاتينية :

إن نهاية مذهب الحداثة في العقد الثاني من قرننا هذا لا يعني أن الشعر قد ضعف في أمريكا اللاتينية . فمنذ عام ١٩٢٠ حتى أيامنا هذه أخذت تتوالى دفعات أدباء جدد شكلوا تيارا واسعا أعطى أول الأمر شعرا طليعيا ، كما في البرازيل ، ثم شعرا معاصرا . ابتداء من العشرينيات بدأ اتجاهان : شعر اولئك الذين وقفوا ضد بعض أوجه مذهب الحداثة ليخففوا من مبالغاته ومغالاته ، وهو ما دعاه « ما بعد الحداثة » (Posmodernismo) الكاتب الأسباني (فيديريكو دي أونيس Federico de Onis) في كتابه « مختارات من الشعر الاسباني والاسباني - الامريكي (Antologia de la poesia espanolae hisponoamericana) الصادر عام ١٩٣٤ ، وشعر آخرين أرادوا أن يأخذوا بالحداثة إلى أقصى أبعادها ليبدعوا شعرا ذاتيا قائلين بحرية الفنان ، وهو ما دعي بـ « الحداثة المتطرفة » (Ultramodernismo) .

إن أشكال الإبداع لدى أصحاب الاتجاه الأول : البحث عن البساطة والذاتية الغنائية ، تنبئنا انه في هذا المعنى ينخرط من يفضلون تغيرات معتدلة في الذوق وفي اختيار المواضيع ، وقد ظهر من بينهم شعراء أصيلون مهمون مثل (بورفيو باربا خاكوب = يعقوب Porfirio Barba Jacob) (١٨٨٣ - ١٩٤٢) و(لويس لوبيث كارلوس Luis Carlos Lopez) (١٨٨٣ - ١٩٥٠) وهما من كولومبيا ، و(بالدوميرو فيرنانديث مورينو Baldomero Fernandez Moreno) (١٨٨٦ - ١٩٥٠) و(انريكه بانشاس Enrique Banchs) (١٨٨٨ - ١٩٦٨) و(كارلوس ماسترونـاردي Carlos Mastronardi) (١٩٠٠) وهما من الأرجنتين ، و(خوسه ماريا ايغورين Jose Maria Eguren) (١٨٨٢ - ١٩٤٢) من البيرو ، و (لويس يورينس توريس Luis Llorens Torres) (١٨٧٨ - ١٩٤٤) من بورتوريكو .

أما « المتطرفون » فقد كانوا الثوريين غير الراضين ، وقد توافقوا زمنيا مع الاتجاهات الطليعية في أوروبا ، تلك التي ظهرت بعيد الحرب العالمية الأولى ، وقد أسهم شعراء أمريكيون لاتينيون في هذه الاتجاهات الطلائعية ، وبرز من بينهم (بيثينته هويدوبرو Vicente Huidobro) (١٩٨٣ - ١٩٤٨) من تشيلي ، وكان عدوا لدودا لـ (بابلو نيرودا Pablo Neruda) ، و (ثيسار باييخو Cesar Vallejo) (١٨٩٥ - ١٩٣٧) من البيرو ، ويعتبره بعضهم أفضل من (نيرودا) وقد تطرق الى هذا الأمر (نيرودا) في مذكراته « أعترف بأنني قد عشت » (Confieso que he vivido)[١٣] ، (خورخه لويس بورخيس Jorge Luis Borges) (١٨٩٩ - ١٩٨٥) من الأرجنتين ، ولقد تجمع هؤلاء مع بعض الشعراء الأسبان من أمثال (خيراردو دييغو Gerardo Diego) و(فيديريكو غارثيا لوركا Federico Garcia Lorca) و (خوان تشاباس Juan Chabas) و (أنطونيو ايسبينا Antonio Espina) في حركة أدبية هي حركة « الإبداع » (Creacionismo) وفي حركة أخرى هي حركة « التطرف » (Ultraismo) .

وبشكل مواز كانت تجري الحركة التجديدية في البرازيل . وبدأ هذه الحركة الشاعران (ماريو دي اندراده Mario de Andrade) (١٨٩٣ - ١٩٥٤) و(مانويل بانديرا Manuel Bandeira) (١٨٨٦ - ؟) ، وقد نشر الأول عام ١٩٢٢ ديوان شعر بعنوان (تدريج مسترح Pauliceia desvairada) فيه يقترح الحرية الشعرية للعهد الجديد في الشعر

---

(١٣) مذكرات بابلوا نيرودا : أعترف بأنني قد عشت . ترجمة وشرح الدكتور محمود صبح . المؤسسة العربية للدراسات والنشر ص١٩٣ . بيروت ١٩٧٩ (طبعة ثانية) .

البرازيلي : شعرا حرا ، النثرية ، اللهجة العامية ، العبارة التهكمية ، البحث عما هو محلي ، المواضيع الشعبية . ثم تلاه (غراثيا ارانها Graca Aranha) (١٨٦٨ - ١٩٣١) ، وانضم إليهما فيما بعد شعراء كثيرون مثل (خورخه دي ليما Jorge de Lima) (١٨٩٣ - ١٩٥٣) و (روي ريبيروكاوتو Rui Rieira Couto) (١٨٩٨ - ١٩٦٣) و(ثيثيليا مايرليس Cecilia Meireles) (١٩٠١ - ١٩٦٤) و(كـارلـوس رومـونـد دي انـدراده Carlos Drummond de Andrarde) (١٩٠٢) و(مـوريلو ميندیس Murilo Mendes) (١٩٠٢) و(أوغـوستو فيـديركـو ششيمدث Augusto Federico Schmidt) (١٩٠٦ - ١٩٦٥) ، وبذلك وهبوا البرازيل عهدا من الشعر لم تبلغه من قبل .

مكثت من هذه الاتجاهات المتطرفة التي راحت تخفت شيئا فشيئا جوانب هامة ظلت مسيطرة على الشعر الأمريكي اللاتيني حتى يومنا هذا : الشعر الحر ، إلغاء القافية ، حرية التجديد في الاستعارات ، استعمال اللهجة العامية إلى غير ذلك ، وأخذت تظهر خصائص جديدة أخرى مثل موضوع « ابن البلد » (Nativismo) لدى شعراء كثيرين من أمثال (رامون لوبيث بالارده Ramon Lopez Velarde) (١٨٨٨ - ١٩٢١) من المكسيك ، و(خورخه دي ليما Jorge de Lima) من البرازيل ، (لويس باليس ماتوس Luis Pales Matos) من بـورتوريكـو ، وقد ولـد عام (١٨٩٩) ، و(نيكولاس غيين) (١٩٠٤) من كوبا ، وقد تفضل فأهداني مجموعة أعماله الشعرية الكاملة وهي في مجلدين كبيرين ، وقد أخبرته ، عندماالتقيت به في مدريد ، بصعوبة ترجمة أشعاره إلى اللغة العربية فأجابني : حـاول . . ولعلني في المستقبل استطيع نقل بعض أشعاره الرائعة إلى العربية فقد تنجح المحاولة الأخيرة .

إن هذه المواضيع الشعرية ذات الأنغام الزنجية أدت بالضرورة إلى مواضيع اجتماعية كانت الشغل الشاغل لدى كل من اهتم بأبناء البلد الفقراء وبخاصة لدى (نيرودا) الذي يعتبر اكبر شاعر في أمريكا اللاتينية بما أبدعه من دواوين خالدة وخاصة فـ مجموعتيه الشعريتين العـظيمتين : « اقـامة في الأرض » (Residencia en la tierra) (١٩٣١ - ١٩٣٥) و « نشيد عام » (Canto general) (١٩٥٠) ، وقد قمت بترجمة مختارات من شعره الى اللغة العربية[١٤] ، ولدي ترجمات أخرى لشعره لم أنشرها بعد ، أرجو أن أتمكن من نشرها في المستقبل القريب . . .

هناك ميزات أخرى خاصة بكل شاعر من كبار الشعراء الذين ظهروا ابتداء من العشرينيات ، إلى الأربعينيات ، مثل الإبداع اللفظي والروح القلقة لدى (رامون لوبيث بيلارده) ، الصوت الأصيل الحاد المليء بالحنان والرأفة والألم الإنساني عند الشاعرة التشيلية (غابرييلا ميسترال Gabriela Mistral) (١٨٨٩ - ١٩٥٧) ، وهي أول من حاز على جائزة نوبل للآداب في أمريكا اللاتينية ، النبرات الكلاسيكية والأنغام الشعبية عند الشاعر المكسيكي (الفونسورييس Alfonso Reyes) (١٨٨٩ - ١٩٥٩) ، وكان في الوقت نفسه رائد النثر والثقافة العامة في بلده ، الشفافية الغنائية لدى الشاعر الكوبي (ماريانو برول Mariano Brull) (١٨٩١ - ؟) ولدي الشاعر الأرجنتيني (ريكاردو موليناري Ricardo E. Molinari) (١٨٩٨ - ؟) ، دقة حساسية الوصف والخيال الغنائي عند الشاعر الأرجنتيني (اوليباريو خيرونـدو oliverio Girondo) (١٨٩١ - ١٩٦٧) والشاعر المكسيكي (كارلوس بيثير Carlos Pellicer) (١٨٩٩ - ؟) ، المزج بين المذهب الطليعي والاتجاه الكلاسيكي عند شاعر نيكاراغوا (سـالومـون دي لا سيلبا Salomon de la Selva)

(١٤) بابلو نيرودا : مختارات شعرية . منشورات وزارة الاعلام العراقية ١٩٧٤ .

(١٨٩٣ ـ ١٩٥٩) ، الحساسية المعقدة والخيال الغنائي عند الشاعر الكولومبي (ليون دي غريف Leon de Greiff) (١٨٩٥ ـ ؟) ، الانسانية الجذرية الفاجعة التي تهزنا في شعر (ثيسار باييخو) الذي أثر تأثيرا عميقا في الشعر المكتوب بالاسبانية سواء في اسبانيا أو في أمريكا اللاتينية وحتى في فرنسا نفسها حيث عاش وتوفي ، وكان قد توقع موته فيها : « سأموت في باريس ، في يوم مثل هذا ، وهو في ذاكرتي ، في يوم الخميس . . » ومن العجيب أنه توفي في يوم الخميس . . ، خلق كون ذي ملامح ثقافية وحساسية شعرية عند (خورخه لويس بورخيس) ، وهو أحد الأدباء الذين أثروا في معاصريهم وفيمن تلاهم ، بشعره ونثره شعر الذكاء الحاد عند الشاعر المكسيكي (خوسه كوروستيثا Jose Gorostiza) (١٩٠١) ، وتعتبر قصيدته « موت بلا نهاية » (Muerte sin fin) (١٩٣٩) أهم قصيدة نظمت في هذه الفترة بأمريكا اللاتينية ، شعر ما وراء الطبيعة لدى الشاعر المكسيكي (خابير بياوروتيا Xavier Villaurrutia) (١٩٠٣ ـ ١٩٥٠) ، ولدى الشاعر التشيلي (روساميل ديل بايه Rosamel del Valle) (١٩٠٠ ـ ١٩٦٣) ، العذوبة والتهكم والشعر الشعبي عند الشاعر المكسيكي (سالبادور نوبو Salvador Novo) (١٩٠٤) ، السوريالية في شاعر الغواتيمالا (لويس كاردوثا اراغون Luis Cardoza y Aragon) (١٩٠٤) .

ابتداء من عام ١٩٤٠ برزت دفعة جديدة من الشعراء الأمريكيين اللاتينيين ، بصفات خاصة لدى كل واحد منهم ، وما يجمعهم هو الشعور بالظلم الفادح والقلق الدائم والبلبلة الفكرية ، كما نجد ذلك في شعر الشاعرين الأرجنتينيين (اينريكه مولينا Enrique Molina) (١٩٠١) و(ثيسار فيرنانديث مورينو)(١٩١٩) ، ولدى الشاعرين البرازيليين (فينيثيوس دي مورايس Vinicius de Moraes) (١٩١٣) و(جواو كابرال دي ميلو نيتو Joao Cabral de Melo Neto) (١٩٢٠) ، وعند الشاعر المكسيكي الشهير (أوكتابيو باث Octavio Paz) (١٩١٤) ولدى الشاعر التشيلي (نيكانور بارا Nicanor Parra) (١٩١٤) ولدى الشاعر الكولومبي (الباروموتيس Alvaro Mutis) (١٩٢٣) ، والشاعر البيروي (سيبستيان سالاثار بوندي Sebastian Salazar Bondy) (١٩٢٤ ـ ١٩٦٥) ، وعند شاعر نيكاراغوا العظيم الأب (ايرنيستو كاردينال Ernesto Cardenal) (١٩٢٥) . .

ولقد انتشرت تقليعة الشعر المجسم في أمريكا اللاتينية ، ومن المعروف أن هذا الاتجاه يريد إدخال فنون لا تمت بصلة الى الأدب في الشعر مثل الفنون التشكيلية والموسيقا وغير ذلك . أحد ينابيع هذا الشعر ومراكز اشعاعه ظهر في البرازيل لدى الأخوين (كامبوس Campos) ، مع أن الشعر المجسم ، من حيث طبيعته هو عالمي وليس محليا فانه اتصف بصبغة محلية . ولم يمنع عدم الاتصال بين البرازيل وبقية الأقطار الأمريكية اللاتينية شعراء التجسيم في ساو باولو من الاستفادة العميقة من تجارب (هويدوبرو) في هذا المجال وخاصة في ديوانه « الصقر المحلق » (Altazor) (١٩٣١) مع أن تجارب (هويدودوبرو) في هذا المجال هي غير مرتبة ولا منسقة وكان يعتمد على حدسه الشعري ، بينما شعراء فريق « نويغاندريس » كانوا يتقنون منهجية أبحاثهم ويعرفون كيف يستمرون بتجاربهم ليس في حقل اللغة فحسب ، بل في حقل توزيع الكلمات وفي مجال تطبيق الفنون التشكلية والوسائل السمعية البصرية .

إن « القصيدة ـ الغرض » التي يمكن العثور على سوابق لها في الشعر الكلداني وفي الشعر الأفريقي ، لم تكن بدعة من اختراع (هويدوبرو) ، ولكن الذي أدركه هذا الشاعر التشيلي هو إمكانية نظم قصائد ـ أغراض تتجاوز الحدود

التقنوية في الشعر السابق . وهذا ما قام به (أوغوستو دي كامبوس Augusto de Campos) و(هارولدو دي كامبوس Haroldo de Campos) و(ديثيو بيغناتاري Decio Pignatari) ، فبواسطة التوزيع المرئي يضع (أوغوستو دي كامبوس) في « أولهو » بـ « أولهو » (= العين بالعين) (Olho por olho) زخرفة شكلية وحرفية لهذا المثل المشهور . بيد أن تحليلا لهذه القصيدة التي تبنى على هرم من العيون ، كما في الأضاحي الكلدانية يسمح لنا أن نرى بأن القصيدة تتضمن شرحا لفظيا بشكل أساسي لمضمون هذا المثل ، إذ إن عيني السياسي مثل (فيديل كاسترو) وعيني النجمة السينمائية مثل (مارلين مونرو) وعيني الشاعر مثل (بيغناتاري) تتابعان مع أصابع وشفاه وأسنان ، وبهذا يصبح المثل ذا بعد يتجاوز الصيغة الأدبية الصرفة . وعلى هذا النحو حين يتلاعب (ديثيو بيغناتاري) بالأحرف الأربعة المستعملة في « لايف » (LIFE) ، عنوان هذه المجلة ، فإنه لا يضع سياقا خطيا مثيرا فحسب بل يدخل أيضا تقاطعا موضعيا يسمح بإعادة تشكيل الكلمة من الداخل ، ويطلق معاني رمزية . إن تركيب الأحرف الأربعة في منحى مكاني واحد يخلق رمزا كتابيا يعادل رمز الشمس أي الحياة .

هذه الأمثلة وغيرها تبرهن بوضوح على أن الشعر المجسم يريد سبر كل المزايا اللفظية في القصيدة بالإضافة الى احتمالاتها النغمية والمرئية حتى أبعاد لم يكن قد تصورها من قبل ذوو الحروف والتوزيعات المقطعية والاخراج الفني من شعراء القصائد ـ الأغراض » . إن التقنية ، كما أفصح عنها بعض الشعراء المجسمين الذين هم في الوقت نفسه طباعون أو موسيقيون أو فنانون تشكيليون ، كما هو حال الشاعر الألماني ـ المكسيكي (ماتهاييس ـ جوريتزر = Mutthias Goeritz) لا تكبح بل تطلق القوى .

انطلاقا من هذه القناعة حاول شعراء التجسيم توسيع الحدود في الصفحة ، استعانوا باللون كما فعل (هارولدو دى كامبوس) في « بلور ـ مبقع » (Cristalfome) و (بيناتارى) في هجاء دعاية الكوكاكولا : « اشرب كوكاكولا » ، إذ يستعمل اللون الأحمر الفاقع ، أو بحثوا في الأسطوانات وفي التسجيلات عن طرق جديدة للشعر . يمكن قراءة كتاب مجسم على نحو غير مألوف فبدلا من البداية اعتبارا من أوائل الصفحات يمكن قراءته من الصفحة الأخيرة ، كما هو عليه الأمر في اللغات السامية ، وبدلا من القراءة المتمهلة يمكن قراءته بسرعة وذلك بتصفح عاجل مما يجعل حركة الحروف في الصفحات شبه البيضاء تعطي انطباعا شعريا جميلا .

ولقد اتخذ (أوكتابيوباث) في أواخر القصائد التي نظمها بعض الأنماط من تجارب الشعر المجسم وطبقها على مغامراته الخاصة في الابداع ـ الايحاء ، فقصيدته الكبيرة « أبيض » (Blanco) (١٩٦٧) تحتوى على صفحات تبدو منفصلة بقطاعات مرئية بواسطة وسيلة بسيطة من الفنية الشكلية في رسم الحروف إذ إن كل سطر مكتوب بنمطين من أنماط حجم الحروف ، مما يشطر البيت الى شطرين من حيث الرسم ، ولعله قد تعلم هذا من شكل بيت الشعر العربي مع اختلاف طبعا إذ ان قراءة هذه القطاعات يمكن أن يتم وفق النمط المألوف فعند ذلك نقرأ القصيدة المرقمة بـ « أ » ، أما إذا قرأنا الأشطار بالحروف الكبيرة ثم الأشطار بالحروف المتصلة فإننا نحصل على القصيدة « ب » وحتى أننا إذا عكسنا الأمر فقرأنا أولا الحروف المتصلة ثم الحروف الكبيرة المنفصلة فإننا نحصل على قصيدة « ج » . ومن الخطل أو غير المفيد القول بأن القصائد الثلاث تنتهي في قصيدة واحدة تجمع الثلاث وهي القصيدة التي يريد (باث) أن يوحيها .

اختبار آخر قام به (باث) في مجموعته « أسطوانتان مرئيتان » (Dosiscos Visuales) (١٩٦٨) ، وهي قصائد في اسطوانتين تعلو إحداهما الأخرى ، بحركة يدوية بسيطة . كل قصيدة ترسم ، بشكل إستاتيكي ، شكلا ما ، لكن لدى تحريك القسم الأسفل من الاسطوانة تظهر أشكال أخرى كانت مخفية بالشكل الأول . هذا الاختراع الآلي الصغير يؤدى الى احتمالات قراءة دائرية ، إذ إننا نعود دوما الى الشكل الأول الذي هو الأخير وهكذا دواليك .

الرواية المعاصرة في أمريكا اللاتينية .

هناك فترتان من الأوج في الرواية المعاصرة ببلدان أمريكا اللاتينية : الأولى دامت من عام ١٩٢٤ الى عام ١٩٣٠ ، والثانية هي التي دعيت بـ « الـ بووم » (EL boom) وبدأت في الستينيات وما تزال تشع حتى الآن .

معظم روايات الفترة الأولى دارت حول الثورة المكسيكية مثل « الذين تحت » (Los deabajo) للروائي (ماريانو اثويلا Mariano Azuela) (١٨٧٣ ـ ١٩٥٢) ، ولم تعرف هذه الرواية أدبيا إلا اعتبارا من طبعتها السادسة عام ١٩٢٥ مع أن طبعتها الأولى ترجع الى عام ١٩١٥ ، ومثل روايتي (مارتين لويس غوثمان Martin Luis Guzman) (١٨٨٧ ـ ؟) « النسر والأفعى » (EL AGUILAY LA SERPIENTE) و « ظل القائد » (La sombra del caudillo) ، ومثل الرواية الفظة ذات الادانة الاجتماعية « جنس من برونز » (Raza de bronce) (١٩١٩) للكاتب البوليفي (الثيديث أرغيداس Alcides Arguedas) (١٨٧٩ ـ ١٩٤٦) ، ومثل الروايتين الرائعتين اللتين يدور موضوعها الأساسي حول صراع الانسان مع الطبيعة وهما « الدوام » (la voragine) (١٩٢٤) للكاتب الكولومبي (خوسه اوستاسيو ريبيرا JOSE Eustasio Rivera) (١٨٨٨ ـ ١٩٢٨) و « السيدة (باربارا) » (Dona Barbara) (١٩٢٩) للكاتب الفينزويلي (رومولو غاييغوس Romulo Gallegos) (١٨٨٦ ـ ١٩٦٩) . وألف الكاتب الأرجنتيني (بينيتو لينش Benito Lynch) (١٨٨٥ ـ ١٩٥٢) عدة روايات عن الصراعات الانسانية لدى أهل السهوب (بامبا) مثل « ملفعو لا فلوريدا » (Los caranchos de la Florida) (١٩١٦) و « انجليزية الأجلاف » (El ingles de los guesos) (١٩٤٣) و « غناء فارس ـ راع » (El romance de un gaucho) (١٩٣٠) ، أما الروائي الأرجنتيني الآخر فهو (ريكاردو غوير الديس Ricardo Guiraldes) (١٨٨٦ ـ ١٩٢٧) الذى جعل ديدنه صهر الالتقاء مع الطبيعة في أخيلة شعرية رائعة حقا كما يبدو ذلك واضحا في روايته الشهيرة « دون سيغوندو سومبرا » (Don Segundo Sombra) (١٩٢٦) .

كانت رؤية هؤلاء الروائيين رومانطيكية وإن بدت ذات سمات واقعية وطبيعية ، غير أن هؤلاء الرواد هيأوا التربة الصالحة لما تلاهم من روائيين .

إن الأعوام التي تلت هذا الازدهار الأول لم تكن خصبة جداء ولا حتى في الثلاثينيات حين ظهرت أوائل الروايات ذات السمات الاجتماعية التي كانت في البرازيل على غاية من الأهمية بفضل مجموعة الروائيين التي ترأسها (خورخه أمادو Jorge Amado) (١٩٣٠) ولكنها في البلدان الناطقة بالاسبانية كانت قليلة حتى أن الناقد البيروى (لويس ألبرتو

سانشيث Luis Alberto Sanches) أصدر كتابا يدل عنوانه على ما نقول : أمريكا : رواية بلا روائيين (America: novela sin novelistas) (١٩٣٣) إذ لم تصدر في هذه البلدان سوى بعض الروايات مثل « الحراب الملونة » (las lanzas coloradas) (١٩٣٠) للروائي الفينزويلي (ارتورو أوسلار بيتـرى Arturo Uslar Pietri) (١٩٠٥) ، ورواية « هواسيبونغو » (Huasipungo) (١٩٣٤) للكاتب الاكوادورى (خورخه إيكاثا Jorge Icaza) (١٩٠٦) ، ورواية « الأفعى الذهبية » (La serpiente de oro) للكاتب البيروى (ثيرو اليغريا Ciro Alegria) (١٩٠٩ - ١٩٦٨) وقد صدرت عام ١٩٣٥ .

وفي الأربعينيات ظهر اثنان من أكثر روائيي أمريكا اللاتينية أصالة ألا وهما الكاتب الأرجنتيني (خورخه لويس بورخيس) والكاتب الكوبي (اليخو كاربنتيير Alejo Carpentier) ، فتقهقر الاتجاه الطبيعي ليحل محله نقد للواقع كما نجد ذلك في رواية « ياوار حفلة » (Yawar fiesta) (١٩٤١) للكاتب البيروى (خوسه ماريا أرغيداس Jose Maria Arguedas) (١٩١٣) ، وفي رواية « الحداد الانساني » (El luto humano) (١٩٤٣) للكاتب المكسيكي (خوسه ريفولتاس Jose Revueltas) (١٩١٤) ، وفي رواية « السيد الرئيس » (El senor presidente) (١٩٤٦) للكاتب الغواتيمالي الحائز على جائزة نوبل للآداب (ميغيل أنخيل استورياس Miguel Angel Asturias) ، وفي رواية « على حد الماء » (Al filo del agua) (١٩٤٧) للكاتب المكسيكي (أغوستين يونيث Agustin Yanez) (١٩٠٤) ، وفي رواية « آدم بونوسايريس » (Adan Buenosayres) (١٩٤٨) للكاتب (ليوبولدو ماريشال Leopoldo Marechal) ، ولعل أهم رواية ظهرت في هذه الفترة هي « ملكوت هذا العالم » (El reino de este mundo) لـ (كاربنتيير) .

وفي الخمسينيات لمع الكاتب الأورغوايي (خـوان كارلـوس أونيتي Juan Carlos Onetti) (١٩٠٩) بروايتـه « الحياة الوجيزة » (La vida breve) (١٩٥٠) [١٥] والكاتب التشيلي (مانويل روخاس Manuel Rojas) (١٨٩٦) بروايته « ابن اللص » (Hijo de ladron) (١٩٥١) ، والكاتب الفينزويـلي (ميغيل أرتـورو سيلبا Miguel Otero Silva) (١٩٠٨) بروايته « بيوت ميتة » (Casas muetas) (١٩٥٥) . وظهر في هذه الفترة ثلاثة روائيين مكسيكيين من أعظم روائيي العالم وهم (خوان رولفو Juan Rulfo) (١٩١٨) فأصدر مجموعة من القصص تحت عنوان « السهل في لهب » (El llano en llamas) (١٩٥٣) ورواية تعتبر أهم رواية كتبت في أمريكا اللاتينية وأثرت تأثيرا بالغا في (غارثيا ماركيث) كما يعترف هو بذلك ، وهي رواية « بيدرو بارامو » (Pedro Paramo) (١٩٥٥) ، و (خوان خوسه اريويلا Juan Jose Arreola) (١٩٥٢) و (كـارلوس فـوينتيس Carlos Fuentes) (١٩٢٩) الذى بـروايته العظيمة « أكثر المناطق شفافية » (La region mas trasparente) (١٩٥٨) دشن العهد الجديد في الرواية الأمريكية اللاتينية مع روائي أرجنتيني متميز عاش معظم حياته في فرنسا ، ألا وهو (خوليو كورتاثار Julio Cortazar) الذى نشر في أواخر هذا العقد أول كتاب له حاز على شهرة كبيرة وهو « حكايا الأسلحـة السريـة » (Las armas secretas) (١٩٥٩) .

---

(١٥) أصدر أخيرا رواية بعنوان « حين إذاك » (Cuando entonces) نشرت صحيفة ABC المدريدية قسما منها في عددها الصادر في ١٩٨٧/١٠/٣١ ، وهو يقيم في مدريد منذ عدة سنين .

ابتداء من عام ١٩٦٠ بدأت الرواية الأمريكية اللاتينية عهدا لم تشهده من قبل وأخذت تنتشر في جميع أنحاء العالم عن طريق الترجمات الكثيرة الى مختلف لغات العالم ، وفي هذا العام نفسه أصدر الروائي (أوغوستو روا باستوس Augusto Roa Bastos) روايته « ابن رجل » (Hijo de hombre) ، ثم توالى الروائيون الأمريكيون اللاتينيـون بنشر رواياتهم التي تمزج الواقع بالخيال وهو ما دعى بالواقعية التخيلية من أمثال (كارلوس فوينتيس Carlos Fuentes) الذى نشر روايتين حازتا على شهرة واسعة وهما « موت (أرتيميو كروث) » (La muerte de Artemio Cruz) (١٩٦٢) و « تبديل جلد » (Cambio de piel) (١٩٦٧) ، والكاتب البرازيلي (جواو غيمارايس روسا Joao Guimaraes Rosa) (١٩٠٨ ـ ١٩٦٧) الذى أصدر عام ١٩٦٣ رواية « سبل » (Veredas) ، وظهرت في الستينيات عدة روايات لـ (كورتاثار) منها « رايويلا » (Rayuela) (١٩٦٣) و « العودة الى اليوم في ثمانين عاما » (La vuelta al dia en ochenta mundos) (١٩٦٧) ، أما ابن بلده الكاتب اليسارى الشهير جدا (أرنيستو ساباتو Ernesto Sabato) (١٩١٢) ، فقد أصدر روايته الذائعة الصيت « حول ابطال وقبور » (Sobre heroesy tumbas) (١٩٦٢) ، وبعد ذلك بعام نشر الروائي (كارلوس مارتينيث مورينو Carlos Martinez Moreno) (١٩١٧) ، وهو من الأورغواى ، روايته « الحائط الكبير » (El paredon) وأخذ ابن بلده (خوان كارلوس أونيتي) في كتابة روايات كثيرة استمد مواضيعها من محيط الأورغواى مثل رواية « الترسانة » (El astillero) (١٩٦١) و « مجمع قبور » (Juntacadavere) ومجموعة « قصص كاملة » (Cuentos completos) (١٩٦٧) ، وبرز في البيرو روائي لا يقل شهرة عن (غارثيا ماركيث) وهو (ماريو بارغاس يوسا Mario Vargas Llosa) (١٩٣٦) ، فنشر روايات اجتماعية ـ تأريخية كثيرة منها « المدينة والكلاب » (La ciudad Y LOS PERROS) (١٩٦٣) و « الدار الخضراء » (La casa verde) (١٩٦٦) ، وآخر رواية صدرت له هي « حرب نهاية العالم » (La guerra del fin del mundo) ولمع اسمه كثيرا في المدة الأخيرة بسبب معـارضته لتـأميم المصارف في بلده . وظهر في كوبا كاتبان مهمان جدا وهما (خوسه ليثاما ليما jose Lezama Lima) (١٩١٢) الذى أصدر رواية « فردوس » (Paradiso) عام ١٩٦٦ ، و (غيييرمو كـابريـرا اينفانتـه Guillermo Cabrera Infante) (١٩٢٩) الذى نشر رواية حازت على شهرة عالمية وهي « ثلاثة نمور حزينة » (Tres tristes tigres) (١٩٦٧) . أما (غابرييل غارثيا ماركيث Gabriel Garcia Marquez) المولود في كولومبيا عام ١٩٢٨ والحائز على جائزة نوبل للآداب فهو أعظم روائي على الاطلاق ، ولعل شهرته العالمية جاءت عن طريق روايته التي ترجمت الى معظم لغات العالم وهي « مائة عام من العزلة » (Cien anos de soledad) (١٩٦٧) علما بأن له روايات وقصصا كثيرة لا تقل روعة عنها ، مثل « سيرة موت معلن عنه » (Cronica de una muerte anunciada) وروايته الأخيرة « الحب في أزمنة الوباء » (El amor en los tiempos de colera) . وغيرهما كثيرا شهير .

في هذه الروايات جميعها نجد حرية في التعبير اللغوى وفي الابداع واهتماما بالمضمون والواقع غير أن (بوخيس) يتهكم من الواقع المحلي الذى أطنب فيه الروائيون الأميريكيون اللاتينيون ، فيقول : « ليس الواقع محليا دوما » . ويرى (خوليو كوتاثار) : « إن الواقع الحقيقي هو أكثر بكثير من الاطار الاجتماعي ـ التاريخي السياسي ، . . . ولذا فإن أدبا جديدا باسمه هو الأدب الذى يعبر عن الانسان من جميع نواحيه وزواياه ، وليس الانتهاء الى العالم الثالث وحده

بكاف وليس هو أيضا الجانب الأساسي في المستوى الاجتماعي ـ التاريخي ، ويضيف مؤكدا على أن الأدب لا يمكن أن يكون ذا مضمون واضح فحسب بل لابد كذلك من تثوير الأدب والاهتمام ببنية الرواية[١٦]

ولقد عانى الأدباء الأمريكيون من معضلة المضمون والشكل الى أن استطاعوا تجاوز هذه المعضلة كما يقول (أمير رودريغيث مونيغال Emir Rodeiguez Monegal) ـ هو أستاذ جامعي وناقد من أورغواى : « في أدب الستينيات لم تعد تطرح معضلة هذه الثنائية . لا يخلو الأمر من دعاة يدعون حتى الآن الى أدب تعليمي ذي وظيفة اجتماعية ، أدب نضال ، غير أن ما يميز هذا الأدب حتى الأدب الكوبي اعتبارا من عام ١٩٥٩ هو الالحاح الدؤوب من لدن أفضل الكتّاب على أنهم لن يكونوا مطية للأنظمة . واليوم يقبل في كوبا مبدأ أن يكون الكاتب في خدمة الثورة وأن يكون عمله الأدبي مساهمة فيها من الناحية الفنية الجمالية فقط . ولذا يغدو من المفهوم أن يكون (كورتاثار) مؤيدا للثورة الكوبية ولكنه يرفض رفضا جازما أن يكتب أدبا للجماهير ، وأن يكون (بورخيس) مدانا على مستوى العالم من قبل أصحاب اليسار بأنه كان كاتب النظام الحاكم في الأرجنتين ، وفي الوقت نفسه ممدوحا من قبل هؤلاء اليساريين أنفسهم لكونه مبدعا لا مثيل له في القصص الشعبية الخيالية ، وأن يكون (ليثاما ليما) ، في كوبا نفسها ، قد نشر كتابا سريا ، كتوما مبطنا ، ليس هو غير ثورى بشكل صريح فحسب بل يعارض معارضة شديدة بعض مظاهر التحرر الجنسي .

وهذا لا يعني بأنه ليس هنالك من مشاكل ومن منازعات ، ضمن كوبا وخارجها ، لأنه ما تزال هناك مؤسسات ودعاة في مجال الثقافة يؤمنون بالأدب البناء ، بأدب النضال ، بالأدب الذى يضع نفسه حالا تحت خدمة المجتمع والثورة . بيد أن أكثر المبدعين عمقا واستقلالا في هذه الأعوام مهما كانت اتجاهاتهم وانتماءاتهم السياسية العقائدية قد ناضلوا وما يزالون يناضلون في سبيل أدب هدفه الأقصى والتزامه الوحيد هو الأدب نفسه[١٧] .

ويتحدث (خورخه اينريكه أدووم Jorge Enrique Adoum) ـ هو شاعر وناقد من الاكوادور ـ عن انتقال موضوعات الأدب الأمريكي اللاتيني من المدينة الى القرية فيقول : « إن الأدب الأمريكي اللاتيني الحالي قد تمركز في المدينة ، وهي منطقة لم تسبرها الواقعية من قبل هناك ، أي في المدن ، اكتشفت الواقعية أن في كل منزل سكانا من مختلف الأنماط والأنواع حيث ليس من السهل ، كما في الريف ، معرفة العدو بشكل حاسم ولا حتى تبيان شريحة كل واحد بالضبط ضمن طبيعة درجات الانتاج وأصنافه وصفاته أى طبقته الاجتماعية ، بعد أن ابتعدنا عن التصنيف الآلى بأن كل ابن بورجوازى هو بورجوازى بالضرورة لأنه ليس ابن كل عامل هو كادح . إذاك ، ولأول مرة في القصص الأمريكي اللاتيني يصبح الكاتب نفسه بطلا من أبطال القصة أو الرواية ، يعطي شهادة من الداخل ، من وجهة نظره وليس بالضرورة هي وجهة نظره من حيث كونه كاتبا بل من حيث إنه أحد أبطال القصة أو الرواية . ولذا فإنه يقوم بكتابة أدَب أكثر تواضعا ، أكثر صدقا . إن هذا الأدب لهو إقرار طبقة اجتماعية بأسرها وليس شهادة تشهد بالواقع والأحداث ، إنه صيحة الطبقة الوسطى في أمريكا اللاتينية أو أملها ، وهو تعبير عن بلبلتها كذلك حول الضحية المساهمة المدانة المدينة في الوقت نفسه أى الضحية والفاعل والشاهد معا . وهذه الطبقة هي التي تقطن المدينة[١٨] .

---

(١٦) نقلا عن دراسة الأستاذ (خورخه اينريكه أدووم) الواردة في « أمريكا اللاتينية في أدبها » ص ٢٠٤ ـ ٢١٣ .

(١٧) المصدر نفسه ص ١٤٣ .

(١٨) المصدر نفسه ص ٢٠٧ .

المسرح في أمريكا اللاتينية .

إن المسرح في معظم دول أمريكا اللاتينية مايزال عاجزا عن بلوغ المستوى الذى بلغته الرواية في هذه البلدان . في العقد الأول من القرن العشرين نشأت في الأرجنتين وفي الأرغواى حركة مهمة من المسرح « العاداتي » . كان المشجعون لهذا المسرح أعضاء أسرة (بوديستا Podesta) ذات الأصل الايطالي وكانوا أصحاب مسارح وفرق مسرحية ، وكان أبرز مؤلف مسرحي هو (فلورينثيو شانشيث Florencio Sanchez) (١٨٧٥ - ١٩١٠) من أورغواى ، ولكنه قام بكتابة مؤلفاته المسرحية في بونوس ايريس . هو وأتباعه كتبوا مسرحا يعالج نقدا اجتماعيا حول الصراع بين المدينة والريف وحول المغتربين والمشاكل الأخلاقية في مجتمع مايزال متأخرا ، يحاول أن يكون على مستوى دولي راق . وصل هذا الاتجاه المسرحي في بونوس ايريس وفي مونتيبيديو وفي سانتياغو الى درجة من الحيوية الكبيرة . وكان المتفرجون يجدون في هذه المسرحيات مشاكلهم وشخصياتهم وحتى لغتهم الخاصة .

إن الاتجاهات الأدبية التي ظهرت ما بين الحربين العالميتين الكبيرتين وانتشار المذاهب النفسية قد حركت ما بين عام ١٨٩٢ وعام ١٩٤٠ في عواصم الأرجنتين والبرازيل وأرغواى وتشيلي والمكسيك مسرحا يبتعد عن العاداتية ويطمح الى تجاوز المسرح الرومانطيكي - الواقعي الى مسرح يعالج القضايا الذاتية بأنماط شعرية ومفاهيم عن المكان والزمان أكثر حرية .

ترجع الخطوات الأولى لتجديد المسرح الأمريكى الاتيني الى مؤلفين مأساويين من هذه الفترة من أمثال (كونرادو ناله روكسلو Conrado Nale Roxlo) (١٨٩٨) و (صاموبل ايشيلباوم Samuel Eichelbaum) (١٨٩٤) من الأرجنتين ، و (بيثينته مارتينيث كويتينيو Vicente Martinez Cuitino) (١٨٨٧) من الأورغواى ، و (أرماندو مووك Armando Mook) (١٨٩٤ - ١٩٤٢) من تشيلي ، و (خابير بياروتيا Xavier Villaurrutia) (١٩٠٣ - ١٩٥٠) و (ثيليستنو غوروستيثا Celestino Gorostiza) (١٩٠٤ - ١٩٦٧) و (سالفادور نوفو Salvador Novo) (١٩٠٤) من المكسيك ، وهؤلاء نظموا وأداروا المجموعة التي سميت « مسرح أوليسيس » (Teatro Ulises) (١٩٢٩) و « أورينتاثيون » (Orientacion) (= توجيه) (١٩٣٢) .

ثم اتخذ مسرح النقد للمشاكل الوطنية طريقه الصعب وتمثل في مؤلفين مسرحيين عديدين نذكر منهم : (كلاودويو دى ساوثا Claudio de Souza) (١٨٧٦ - ١٩٥٤) من البرازيل ، و (رودولفو اوسيغلي Rodolfo Usigli) (١٩٠٥) من المكسيك ، و (بيرناردو روكا رى Berardo Roca Rey) (١٩١٨) من البيرو ، و (خوسه انطونيو راموس Jose Antonio Ramos) (٣٨٨٥ - ١٩٤٦) من كوبا ، و (بابلو انطونيو كوادارا Pablo Antonio Cuadra) (١٩١٢) من نيكاراغوا ، وأعضاء مجموعة « اريتو » (Areyto) التي أسسها (اميليو بيلابال Emilio Belaval) في بورتو ريكو عام ١٩٣٥ . أما المسرح الذى جاء بعد عام ١٩٤٠ فإنه واجه مشاكل الانسان المعاصر ومجتمعه وعدم طمأنينته وبلبلة أفكاره ومسؤوليته تجاه العنف والظلم .

النقد في أمريكا اللاتينية .

بالاضافة الى أن كثيرا من أدباء أمريكا اللاتينية أسهموا في النقد الأدبي ظهرت مجموعة من المختصين بالنقد برز منهم (ماريو بنيديتي Mario Benedetti) (أمير رودريغيث مونيغال Emir Rodriguez Monegal) (١٩٢١) ، (انغيل راما Angel Rama) (١٩٢٦) من الأورغواى ، (ايمانويل كاربايو Emmanuel Carballo) (١٩٢٩) ، (كارلوس مونسيبايس Carlos Monsivais) (١٩٣٨) من المكسيك ، (فيرناندو اليغريا Ferando Alegria) (١٩١٨) ، (لويس هارس Luis Harss) (١٩٣٦) من تشيلي ، (سيبيرو ساردوى Severo Sarduy) (١٩٣٧) من كوبا ، (خوليو أورتيغا Julio Ortega) (١٩٤٢) من البيرو .

في كتاب نشره (اينريكه أنديرسون أمبرت Enrique Anderson Imbert) منذ أكثر من عشرين سنة [١٩] حلل وضع النقد الأمريكي اللاتيني في ذلك الحين . بدأ تحليله بالتركيز على الأوجه السلبية ، من وجهة نظر اجتماعية وكذلك جمالية ، في النقد الأمريكي اللاتيني ، فهو يقول : « في هذا النمط من النقد يوجد شيء من كل شيء . طبعا إن ما يطفح عن الكيل هو عدم الشعور بالمسؤولية ، بشكل عام يدلي بآراء لا تستند على مفهوم للعالم ولا على لوحة من القيم . في أحسن الأحوال ، من هذه الآراء العشوائية يمكن استنتاج مبادىء موقف نقدى جد سطحي ، حرفية عقائدية ، انطباعية ، شهوانية عاطفية » . غير أن تحليله يتجه في النهاية الى أن يصبح متفائلا : « على الرغم من كل شيء ومما قلته ثمة في أمريكا اللاتينية نقد جيد ، إذ لدينا عدد من النقاد الجيدين مما يشرف ثقافتنا »[٢٠] .

ويقول (باث) : « إن النقد هو ما يشكل هذا الذى ندعوه أدبا وليس هو بمجموع المؤلفات بل نظام العلاقات : حلقة من المتشابهات ومن المتناقضات » .

ويعلق (غيرمو سوكره Guillermo Sucre) ـ هو أستاذ جامعي وشاعر وناقد من فينزويلا ـ على قول (باث) هذا بما يلي : « إنه لأكيد بأن النقد الأمريكي اللاتيني ، بشكل عام ، لم يتخذ فكرا خاصا بنا ولم يعرف أن يؤسس أدبنا . . . لقد كان نقدا خارجيا ، انطباعيا أو اجتماعيا غير واضح ، لم يعتمد إلا قليلا من المرات على رؤية حقيقية للكون أو على فكرة أن الأدب هو جمالية اللغة . يمكن أن نضيف قائلين بأن هذا النقد كان يتجاوب مع الفنية الحديثة ، مع أدب خارجي سواء بسواء ، كان يظن أن العمل الأدبي هو انعكاس للواقع أو شاهد له عليه ، ولكن هذا تبرير وليس حجة ، بادىء ذى بدء ليس على النقد أن يكون صدى للأدب الذى يعالجه مع أنه من العدل الاعتراف بأن ثمة علاقة بينهما تفرض بالضرورة فالنقد هو كذلك تأريخ . . . . »[٢١] .

ويقول هذا الأستاذ الناقد كذلك : « إن اعتبار الأدب على أنه عالم مستقل ، بنواميسه وبناه ، واعتبار العمل الأدبي رمزا وتجسيدا خياليا لما هو واقعي ، قد أضفيا طابعا جديدا على النقد الأمريكي اللاتيني . هذا الاتجاه ليس

(١٩) « النقد الأدبي المعاصر » بونوس ايريس ١٩٥٧ .

(٢٠) انظر كتابه « تيار متناوب » (Corrinte alterna) المكسيك ١٩٦٧ .

(٢١) « أمريكا اللاتينية في أدبها » ص ٢٦٦ .

بحديث العهد ، مع أنه شائع في الأوقات الأخيرة . من بين دعاته الأوائل يبرز (الفونسو رييس) ، كانت تبدو في أبحاثه ودراساته الحساسية والنظرة النافذة القادرة على التقاط الحركة الحقيقية في الابداع . . . . وشبيه به في هذا أستاذ آخر هو (بيدرو هينريكيث Pedro Henriquez) ، ولعل تأليفه هى أكثر دقة وإن كان أكثر تشتتا في أغراضه ، إذ كان يميل الى الاختصارات حيث تسود التجربة الجمالية ، في هذه التجربة أيضا كان يحس بالمغامرة الشخصية وبشغف البحث . وشبيه به (بورخيس) فكلاهما يعتبر الفن شكلا ولعبا : شكلا يتحول الى ماهية الابداع نفسها ، ولعبا يصل الى أن يحتوى الواقع كل الواقع . إن كثيرا من الأشياء التي يمكن أن تقال عن (رييس) تنطبق كذلك على (بورخيس) ، والعكس بالعكس ، إنهما روحان متشابهتان متناظرتان في مطلع بداية حداثتنا . أود تبيان بعض مناحي الفكر النقدي عند (رييس) . إن هذا الفكر لهو منسجم متناسق مع الأدب الأمريكي اللاتيني ، ولقد طرح هذا الفكر في كتابين هما « التجربة الأدبية La experiencia literania) و « التمييز » (El deslinde) ، الأول نشره عام ١٩٤١ والثاني عام ١٩٤٤ ، في هذا الأخير ، مع أن (رييس) لم يتوصل الى تنظيم نظرية حول الأدب شاملة ، فإنه وضع قواعدها . . . ينطلق من فكرة أن الأدب شكل ، لغة ولكن ليس على طريقة مذهب أصحاب الأسلوب أو دعاة النحو ، فاللغة الشعرية بالنسبة له تعتمد على المستويات الثلاثة في اللغة : النحو ، علم الأصوات ، الأسلوب ، وهي أى اللغة الشعرية ، أكثر من يستفيد من التفاعل بين هذه المستويات الثلاثة ويعمقه ، لكن ، هي كذلك ابداع لا يمكن اختزاله وقصره على هذه المستويات الثلاثة فحسب . . . . »[٢٢]

إن دراسة (أمادو ألونسو Amado Alonso) - هو شقيق الشاعر الاسباني (داماسو ألونسو Damaso Alonso) الذى كان رئيسا للمجمع اللغوى الاسباني - « شعر (باللو نيرودا) » وأسلوبه » (Poesia y estilo de pablo neruda) (١٩٤٠) هي أحسن دراسة في كتاب نقدى بأمريكا اللاتينية وهو أفضل أنموذج لاتجاه التحليل البنيوى الذى انتشر في الستينيات . وأحسن ممثل للمفاهيم الجديدة في النقد بالبرازيل هو (أفرانيو كوتينشو Afranio Coutinho) .

تأثير الأدب في وسائل الاعلام بأمريكا اللاتينية .

إن الأدب موجود في جذر وسائل الاعلام ويقوم بالنسبة لها بدور الأنموذج الذى تحتذيه . في تاريخ السينما الأرجنتينية ليس ثمة من عمل سينمائي لا يعتمد على رواية أو على قصة مشهورة مثل « سجناء الأرض » و « الحرب الرعوية » و « أيام كراهية » و « أرياس غارديليتو » . تحاول الأسطوانة اليوم بث صوت (بورخيس) بواسطة آلاف النسخ أو نشر صوت (نيرودا) الكئيب أو أصوات بعض الروائيين الذين يقرأون مقاطع من رواياتهم أو أنهم يشرحون للجمهور لماذا كتبوا هذه الرواية أو تلك وكيف كتبوها .

يقول السينمائي البرازيلي (غلوبير روشا Glauber Rocha) : « أما كانت السينما التجارية هي التقليد والعادة فإن سينما المؤلف الكاتب لهي الثورة »[٢٣] .

(٢٢) المصدر نفسه ص ٢٧٠ .

(٢٣) المصدر نفسه ص ٣١١ .

يشاهد في التلفزة بأمريكا اللاتينية على الدوام رجال يرتدون أزياء الرعاة ، ويرافقهم عازفو قيثارات يترنمون بعبارات شعرية معظمها لـ (نيرودا) ولـ (باييخو) فقد انتشرت أعمالها الشعرية انتشارا واسعا وأدت الى تغيير لغة الشعر نفسها في أمريكا اللاتينية ، وحتى لغة الشعر الشعبى المغنى ، ولغة مظاهر أخرى من الكلمة المكتوبة المرتبطة جذريا بثقافة الجماهير .

قلائل هم الأدباء الأمريكيون اللاتينيون الذين لم يسهموا في الصحافة خلال فترة من فترات حياتهم الأدبية . أحد الكتب المهمة لـ (روبيرتو أرلت Roberto Arlt) وهو « مياه ـ قوية مينائية » (Aguafuertes Portenas) يجمع في طياته المقالات التي كان كتبها ونشرها في إحدى صحف بونوس ايريس فوصل الى القارى بشكل لم يعهد من قبل ، فقد كان يمارس الصحافة والأدب في وقت واحد مما أثر في كتابته وأسلوبه .

في أول ديوان نشره (كارلوس دروموند دى اندراده) وهو « بعض الشعر » (Alguna Poesia) (١٩٢٥) نجد « قصيدة الصحيفة » ، وهذا ليس دليلا على تأثير الصحافة في الأدب فحسب بل هو أيضا شاهد يسمح بالتأكيد من أن قصيدة ما يمكن أن تكون في الوقت نفسه خلاصة للتأمل حول الصحافة وحول الشعر . وهي وصف للصحافة وللنشاط السياسي ، أى أنها تأمل حول كتابة الأدب وعلاقته بما هو واقعي ، ونعثر في ديوانه هذا على قصيدة أخرى تروى رحلة في لحظات متقطعة ، يستعمل فيها الشاعر أسلوبا ذا علاقة بـ « حكايا وجيزة » (Historias infames) لـ (بورخيس) ، وعنوان هذه القصيدة هو « فانوس سحرى » . بهذه الكناية يبين (دروموند) أن الأدب يمكن له تلقى تأثيرات السينما ، فمن المعروف أن الفانوس السحرى مستخدم كثيرا في السينما .

لقد أعد مجموعة من كبار الروائيين الأمريكيين اللاتينيين ، نذكر منهم (أوغوستو روا باستوس)و (دافيد بينياس) و (كارلوس فوينتيس) و (غابرييل غارثيا ماركيث) و (خوليو كورتاثار) أعمالا أدبية للسينما ، سواء عن طريق كتابة قصص سينمائية أوعن طريق تطويع روايات لهم أولغيرهم في سبيل الاعداد السينمائي . إن هذه العلاقة بين الكتّاب وبين السينما لا تطرح مشاكل اجتماعية أوثقافية فحسب بل كذلك بعض المسائل المتعلقة باللغة وبالأنماط الروائية .

أما بالنسبة للصحافة فهى كثيرة عديدة تخصص صفحات كثيرة للنتاج الأدبي . هناك في الأرجنتين حاليا ، على سبيل المثال ، اتجاهان مختلفان من الصحافة : اتجاه تقليدى يعتمد على البلاغة العتيقة في الموضوعية ، واتجاه المجلات الحديثة مثل « بريميرا بلانا » (Primera Plana) (= صفحات أولى) و « كونفيرمادو » (Confirmado) (= تثبيت) و « أنالسيس » (Analisis) (= تحليل) .

كثيرون هم الأدباء الأمريكييون اللاتينيون الذين يصدرون مجلات أدبية مثل (غابرييل غارثيا ماركيث) و (أوكتابو باث) وغيرهما ، ولا يتسع المجال هنا للاطناب في الحديث عن هذه المجلات ودورها في نشر الأدب الأمريكي اللاتيني .

ملتقى ثقافات .

لعل أفضل خلاصة لكل ما قلناه سابقا هو هذا العنوان الذى اتخذه لبحثه المهم الأستاذ (روبين باريرو ساغيير) إذ يقول في مقدمة هذا البحث :

« إن ثقافة أمريكا اللاتينية التي هي هجينة بتحديد تأريخي لهي نتاج اندماج ايبيرى أولي ـ ثم التحوير التدريجي فيما بعد ، في الجذع المتعددة الفروع لثقافات الهنود الحمر الأمريكيين ، مع إضافة لاحقة لعنصر أفريقي ورواسب متأتية من الهجرة الى هذه القارة . نظرا لتنوع العناصر المكونة فإن مشكلة أمريكا اللاتينية كانت ومازالت هي إيجاد هويتها الخاصة في مجال الثقافة ، وضعية جوهرية تنعكس في الأدب لدى بحثه الدائب عن لغة يمتلكها وعن تثبيت مضمون في لغة مستعارة بشكل ما ، ذلك كله ضمن إطار سيسي غير موحد . يتفاقم البحث الدؤوب ويتجلى النزاع في أوضح صوره ، لاسيما في لحظات حرجة من تدفق الوعي : التحرر الرومانطيكي والرواية الاجتماعية وأدب أيامنا هذه . . . . »[٢٤] .

❊ ❊ ❊

(٢٤) المصدر نفسه ص ٣١ .

الثورة الثقافية في تاريخ الصين

عبدالرحيم أحمد حسين

« الفكرة » توحد الصين :

يرى المؤرخ الألماني ليوبولد رانكة « أن هناك حركة دائمة في الحياة صعوداً كانت أم هبوطاً وأن الأفكار قد تكون هي القوى المحركة لتطور التاريخ من بين مجموعة من القوى »[١] .

ويمكننا القول إن تأثير الأفكار هذه لا يبدو واضحاً في أي مجتمع أكثر من المجتمع الصيني منذ نشأته . فقد كانت « فكرة » طاعة الآباء كفرض شرعي على الأبناء واعتبار من لا يحترم أباه أو أخاه الأكبر مجرماً ، من الأفكار التي سادت المجتمع الصيني في الألف الأول قبل الميلاد خلال حكم أسرة تشوها[٢] ، وشكلت أساس مبدأ تعظيم الأسلاف في المجتمع الصيني وأصبح أعظم الأسلاف إلها هو الإله « تي » ، كما أصبح الإله القبلي في الوقت نفسه ، أما تانج تي « السيد الأعلى » أو « السماء » فقد أصبح إله الجميع وانعكس هذا المبدأ على حياة الصين السياسية واتخذ تبريراً لسيطرة أسرة تشو* chou على السلطة باعتبارها ممثلة للسيد الأعلى . وبقي الحال كذلك إلى أن ظهر حكيم الصين كنفوشيوس (ت ٤٧٩ ق.م) عندما أعلن أفكار المساواة في المجتمع وجعل الإنسان محور تفكيره ، وقسم الإنسان إلى إنسان عظيم يفهم الحق وإنسان وضيع يفهم المنفعة[٣] .

---

(١) American Scholar (Periodical), Summer 1987, What Ranke Mean, p393

(٢) عبدالحميد سليم ، الفكر الصيني (ترجمة) ، القاهرة ، ١٩٧١ ، ص٣٤

(*) جرى كتابة الأسماء الصينية باللغة العربية كما وردت في الترجمات الصينية الرسمية إلى اللغة العربية . فمثلاً كتب اسم دنج شياوبنج بدلاً من زنج نظراً لوروده في الترجمات الرسمية .

كما جرى استخدام المصطلح تقانة بدلاً من تقنية أو تكنولوجيا .

(٣) Toynbee, Arnold, Half of the World, London, 1973, p.113

ودعا إلى تطبيق مبدأ الـ « جين Jen» . وهي كلمة تعني علاقة الإنسان بغيره . وربط النبالة بالسلوك الشخصي لا بالنسب . وجعل الألقاب حسب الوظيفة ، والأفعال حسب الكلمات جاعلاً السلطة للفضيلة(٤) لا للقوة .

ورغم أن كنفوشيوس لم يبن فلسفته على أساس ديني إلا أن مفهوم السماء كان عنده ليس بشراً ، إنما قوة تقف إلى جانب الإنسان الوحيد الذي يناضل من أجل الحق . واستعان بها عندما تعرض للمحن ، ولكنه رفض أن تكون أساساً للسلوك الإنساني .

والملك في نظره هو ابن السماء يحكم هو والأسياد معه بفضل معونة أسلافهم ذوي النفوذ الذين يحيون في السموات . وهي « فكرة » استغلت وأعطت امتيازاً حصيناً للارستقراطية الصينية(٥) . رغم أن كنفوشيوس لم يكن يقصد منح هذا الامتياز ، فقد ربط كنفوشيوس وجود الحكومة برفاهية الناس أجمعين وسعادتهم ورأى أن تحقيق ذلك يتم بكفاية الرجال المرتبطة بالمعرفة والخلق عن طريق التربية الحقة . من أجل هذا ركز كنفوشيوس على دور الوزير في الحكم ورأى أن الملك يجب أن يملك ولا يحكم(٦) . مع التشديد في كل دعواته على ضرورة العلاقة الأبوية ـ البُنوية في المجتمع ، بمعنى احترام الأب وطاعته مقابل الرعاية وتوفير الحياة الكريمة للأبناء وهي « فكرة » طبقت بمعنى واسع على الحاكم الذي رئى فيه أبا للأسرة الكبيرة (الشعب) ، والمحكوم الذي يمثله الأبناء(٧) .

تلخصت فلسفة كنفوشيوس في العلاقات الإنسانية بالقول المأثور : ينبغي أن تعامل مرؤ وسيك كما تريد أن يعاملك رؤ ساؤك . وعلى الإنسان ـ حتى يكون فاضلاً ـ أن يراعى أربعة مباديء هي : العلم الغزير ، والسلوك الحسن ، والطبيعة السمحة ، والعزيمة القوية وهي أمور تعني العدالة(٨) .

واجه كنفوشيوس الصعاب في حياته ، ولم يؤخذ « بأفكاره » هذه التي تقلل من سيطرة ابن السماء (الملك) . إلى أن حكمت أسرة هان الصين وتبنى الإمبراطور وو (١٤٠ ـ ٨٧ ق . م) الكنفوشية مبدأ رسمياً للدولة وأصبح لها معاهد وأساتذة بهدف جمع البيروقراطيين الموهوبين(٩) لاستخدامهم في تسيير أمور الدولة . وبذا أصبح الإمبراطور وإدارته يتحكمان في المركز .

أما على مستوى الأقاليم في الإمبراطورية فأصبح المتحكم المباشر هم ملاك الأراضي . وانعكست الأفكار الكنفوشية على العلاقات بين هؤلاء « والأسر » الصينية التي تعمل في الأرض . وبقي هذا النظام الإقطاعي القائم على أساس علاقة الأسرة بربها . وعلى أساس علاقة الأسر بالإقطاعي والإقطاعي بالإمبراطور سائداً في الصين إلى مطلع القرن العشرين الميلادي .

---

(٤) Toynbee, Ibid p.44

(٥) عبدالحميد سليم ، مصدر سابق ، ص ٥٨

(٦) المصدر نفسه ص ٦٤

(٧) الموسوعة العربية الميسرة ، محمد شفيق غربال ، القاهرة ١٩٧١ ، المجلد٢ ، ص ١٤٨٥

(٨) المصدر نفسه ص ١٩٨٦

(٩) Toynbee, Arnold, op. cit. p.144

تزامنت فلسفة كنفوشيوس مع ظهور فلسفة أخرى هي الطاوية . وبينما ركز كنفوشيوس على الإنسان . ركزت الطاوية على الطبيعة والتأمل وجعلت البساطة أساس الحياة ورأت أن الفضيلة تنبع من الداخل وليست وليدة نظام معين[١٠] ، وبينما أعطت الكنفوشية مواطنين طيبين طيعين أعطت الطاوية أسرارا مقدسة وارتبطت بالخرافة أكثر منها بالعقل ! وكانت « فكرة » جديدة إلى جانب فكر كنفوشيوس . ظهر لها أتباعها لكنهم لم يهزوا النظام القائم .

وعلى المستوى العلمي ظهرت مدرسة العناصر الخمسة التي يعتبر تسوين أستاذها (٣٠٥ - ٣٤٠ ق.م) عندما اعتبرت المعدن والخشب والماء والنار والأرض عناصر الكون وتطوره الأساسي ، وجعلت لها نظائر في الحياة : خمسة ألوان ، خمسة فصول ، خمسة أباطرة خرافيين[١١] . . . الخ وجعلت سيادة كل عنصر من هذه العناصر مرتبطة بزوال الآخر وزوال أسرة حاكمة وصعود غيرها . وهي مدرسة جديدة تدور آراؤها حول « فكرة » التطور ونظرة الإنسان الصيني إليها . وتجعل منه « قدراً » محكوماً بظواهر بعيدة عن قدرة الإنسان مما ساعد على ترسيخ النظام القائم أصلاً على فلسفة كنفوشيوس .

ومع ظهور مدرسة العناصر الخمسة هذه ظهرت فلسفة « الين - اليانج » أو الشيء ونقيضه ، باعتبار أن الين يمثل الظلام واليانج يمثل النور ، أو الماء والنار ، القوة والضعف . . . الخ . وتجعل فكرة « ين - يانج » من التناقض أساساً لخلق العالم وهي مفهوم غيبي ومنهج تفكيري حول ما هو موجود ، وليس منهج ثقافة واكتشاف لغير المعروف ، إلا أنها تمثل الوجه الآخر لفلسفة كنفوشيوس التي ركزت على الاستقامة والسلطة والسلف ، وفي اعتماد فلسفة (ين - يانج) للتناقض أساساً للكون تقترب كثيراً من ثنائية هيجل[١٢] ونظرته إلى الوجود وتجهل التغير مبدعا لجميع الموجودات في حركة طبيعية لا نهائية لا تتخذ اتجاها أمامياً صاعداً وإنما تسير في حركة لولبية . وأما عن الانسان فهو مركز الأحداث ويؤثر في التغير بمسايرته ، لا بمقاومته ، وتجعل من أي متعدد واحدا ، والواحد يتفارق إلى التعدد[١٣] . وهذه « فكرة » جديدة حول معنى تطور المجتمع وتفسير أحداث عاشت مع الأفكار الأخرى . ولم تصطدم معها . وظهرت في الفكر الصيني الماركسي في القرن العشرين .

ونجد مثل هذا التفسير في فلسفة ماوتسي تونج نفسه عندما اعتبر صراع الأضداد أمراً مطلقاً ، ووحدتها مشروطة وعابرة وانتقالية[١٤] .

بعد هذه « الأفكار » جاءت البوذية من الهند لتصبح قوة في القرن الخامس الميلادي في الصين بعد أن ترجمت الـ Sutra « تعاليم البوذية » إلى الصينية بعد عودة هشوان تشانج أي شيانج إليها ودعت إلى السلم وقتل الرغبات وعدم الحرب ، وبذا التقت مع الطاوية إلا أنها دعت إلى التقمص أو التجسيد وهو أمر رفضته الطاوية والكنفوشية[١٥] ، وهي

---

(١٠) Toynbee, op. cit, p.97

(١١) Ibid, p. 118

(١٢) Ibid, p. 132

(١٣) فؤاد شبل ، حكمة الصين ، دار المعارف ، القاهرة (بدون تاريخ) ص ٤٤ - ٤٥

(١٤) البرتو مورافيا (ترجمة وحيد نقاش) ، ثورة ماو الثقافية ، ط١ ، دار الآداب ، بيروت ، ١٩٦٨ ، ص٨٨

(١٥) Toynbee, op. cit. p.110

« فكرة » جديدة لها نظرتها الخاصة في علاقات الأفراد والشعوب . ولكن هذه النظرة لا تتناقض مع ما هو موجود من علاقات ، بل تعززه في كثير من الأحيان .

ومما يلفت النظر في تاريخ الصين أن هذه الأفكار جميعاً عاشت بسلام في علاقاتها ولم تحدث شرخاً اجتماعياً . واكتمل الانسجام بينها تماماً في القرن السادس عشر الميلادي . فهي جميعاً لم تَدّعِ أنها كانت أدياناً ، فالدين بمعناه المعروف لدينا والمرتبط بالرسالة السماوية لم يعرف في تاريخ الصين ، وإنما كانت أفكاراً دنيوية يجنح بعضها إلى التأمل . وأما الكنفوشية العقيدة الرسمية للدولة فلم تهتم إلا بأمور الدنيا ، ولم يفكر كنفوشيوس في أمور ما بعد الموت . وعندما توجهت الصين لتلبية رغباتها المستجدة في نهاية القرن التاسع عشر ظهرت جمعيات من البوذية والكنفوشية والطاوية (١٦) تخدم الهدف العام الذي أصبحت تنشده الصين وهو القضاء على النظام شبه الإقطاعي والسيطرة شبه الاستعمارية اللذين هددا وجود الصين الوطني ووحدته .

إن الفكر الطبيعي التوفيقي الذي ساد حياة المجتمع الصيني وركز على الإنسان والطبيعة لم يمنع تأثير حاجات الإنسان المادية وظهورها كعامل في تغيير الأسر الحاكمة لا النظام الاجتماعي السائد ، وكان من أبرز التغييرات في تاريخ الصين تولى أسرة تانج Tang الحكم (٦١٨ ـ ٩٠٧م) إثر نجاح الثورة الزراعية في البلاد آنذاك وإنهاء عهد حكم أسرة سيو Sui . ومع بداية القرن السابع الميلادي انتهى الإمبراطور يوان وأبنه لي شي من عملية توحيد الصين بعد الثورة الزراعية كما أنهيا بذلك عهد الغزو الأجنبي والاضطرابات التي شهدتها الصين ودامت أربعمائة سنة بعد سقوط أسرة هان سنة ٢٢٠م(١٧) . وقد حدّت أسرة تانج من الإقطاعات الكبيرة ، وخففت الضرائب ، وشجعت الحرف والتجارة وصناعة السفن والحرير . مما جعل الصين مركزاً من مراكز الالتقاء التجاري والحضاري بين الأمم ، ووفد إليها التجار العرب والرهبان والأساتذة الأجانب ، وتصادف أن وجد في عاصمتها شانجيان (شيان الآن) ما بين ٤ ـ ٥ آلاف أجنبي في آن واحد(١٨) .

سيادة التعاليم الكنفوشية :

وقد تميز عهد أسرة تانج بإدخال نظام امتحانات الخدمة المدنية القائم على أساس فكر كنفوشيوس بإشراف الحكومة المركزية لإشغال الوظائف في الدولة ، وهو أمر نسف النظام القائم على شغل الوظائف حسب النسب أو المركز من بين الأسر الكبيرة المتنفذة جاعلاً إياه وفق المواهب الشخصية والثقافية الفردية القائمة أصلاً على دراسة فكر كنفوشيوس وكتبه القديمة . وأصبح من صفات شاغل الوظائف العامة ، إضافة إلى دراسة فكر كنفوشيوس والنجاح فيه ، أن يكون المتقدم ذا موهبة أدبية أو شعرية . وكان كثير من المتقدمين يعرضون إنتاجهم الأدبي من شعر ونثر على الممتحن قبل التقدم إلى لجنة الممتحنين(١٩) المكونة من سبعة من العلماء ، وهو أمر أدى في النهاية إلى ظهور القصص

(١٦) Ibid, p.130

(١٧) Dragon's King Daughter, Beijing, 1980, p.ii

(١٨) Ibid, p.ii

(١٩) Ibid, p.iii

والقصائد الشعرية . وما زالت قصص وأشعار لي باي ، دوفو ، باي جوياي ، ولي جونج زاو ، وبان شنج جيان من المأثورات الأدبية في حياة الصين خلفها عهد أسرة تانج . يمثلها قصة ابنة الملك التنين « والعبد كيم » وغيرها التي تمثل أفكار الشجاعة والفضيلة عند الفرد الصيني ورفضه لمنطق النبلاء والإقطاعيين .

ونلاحظ هنا أن « فكرة » الكنفوشية هي الأداة التي استخدمت لنشر الفكر الجماعي بين الصينيين حول ضرورة وحدة البلاد والشعب . وأدركت أسرة تانج « الفكرة » هذه فاستخدمتها بنجاح . وكان ذلك أول انتصار للثقافة في المجتمع الصيني عندما لعب الفكر الصيني هذا « دوراً » حاسماً في استمرار التماسك السياسي الوطني حتى اليوم . ويذهب كثير من الباحثين إلى البحث عن هذا السر ، فيرى بعضهم أنه يعود إلى العادات المرعية وأوضاع السلوك الخلقية التي تسود السكان جميعاً (بسبب تعاليم كنفوشيوس) ، وإلى هيمنة سلطة مركزية على شئون البلاد[٢٠] تمثلت في الحكم الإمبراطوري حتى سنة ١٩١١م . كما يرى بعضهم الآخر أن ذلك يعود إلى قلة المعارضة للسلطة الحاكمة حسب رأي ستيورات ميل . أما ميدهيرست ، فيرى أن الطباعة هي السبب لأنها طبعت أفكار الشعب الصيني طبعة واحدة[٢١] . وهي تبريرات لا يقبلها عقل أو منطق وتعبر عن حقد أكثر مما تعبر عن علم وموضوعية ، إلا أنها جميعاً على اختلافها تجعل من الفكرة أساساً للوحدة والعطاء الثقافي والحضاري دون انقطاع ، مما جعل الصين تبدو في نظر أهلها البلاد الوسطى أو مركز العالم[٢٢] ، وتنظر إلى شعوب العالم الأخرى كبرابرة متأخرين وتتميز عنهم بملكيتها لـ أل ـ (وين Wen) وهي كلمة صينية تترجم دائماً إلى الانجليزية بمعنى ثقافة Culture وكان الأدب والفن مكوناتها الأساسية[٢٣] ، وهي على حق إذا ما قورنت بأوروبا العصور الوسطى . فعندما زار ماركو بولو الصين وأقام في بلاط الخان قبلاي (١٢٧٥ ـ ١٢٩١) كانت الصين قد عرفت التاريخ المكتوب وكتبت أقدم دليل عن النجوم وأول كتاب عن الخيمياء ، وأنشأت مكتبة للموسيقا جمعت فيها الأغنيات الشعبية والأجنبية منذ عهد قبل الميلاد ، كما كانت قد عرفت الموسوعات التاريخية والجغرافية المصورة[٢٤] وكتابة الأدب والشعر والقصة القصيرة . أضف إلى هذا كله ، أن الصين كانت قد عرفت الورق في القرن الثاني قبل الميلاد والطباعة في القرن التاسع وشهد عهد أسرة تانج أول كتاب مطبوع عام ٨٦٨م كما عرفت مسحوق البارود في القرن العاشر الميلادي[٢٥] وسجلت الصين بذلك سبقها في هذه الاختراعات الثلاثة التي ما زالت تؤثر في مسيرة الإنسان على هذا الكون .

وتزامنت زيارة ماركوبولو مع انفتاح صيني حضاري على العالم الإسلامي ، فقد أنشئت أول أكاديمية إسلامية في الصين سنة ١٢٨٩ بناء على اقتراح الوزير معز الدين[٢٦] تبعها إنشاء دائرة الفلك الإسلامية في نانتج سنة ١٣٦٨م ،

---

(٢٠) فؤاد شبل ، مصدر سابق ، ص ٤٤

(٢١) R. Dawson, (Editor), The Legacy of China, London, 1965, p.16

(٢٢) J. Gernet (Trans. by:J.Foster), A History of Chinese Civilization p539 London, 1982

(٢٣) R. Dawson, op. cit. p. 374

(٢٤) J. Gernet, op. cit. p.711

(٢٥) Toynbee, op. cit. p. 143

(٢٦) J. Gernet, op. cit. p. ٢٠٦

بعد أن كانت قد كتبت الأطلس الكبير سنة ١٣٢٠م ، وكانت الصين قد قطعت شوطاً كبيراً في التصوير ، واستطاع هوانج وانج (١٢٦٩ ـ ١٣٥٤) إدراك الطبيعة الجوهرية التي هي مبدأ في التصوير ، وتمكن هذا الفن من تطوير تقاليد غنية متميزة لنظرية الجمال والأساليب الفنية وإحياء أسلوبه القومي المميز(٢٧) ، مما يعني أن الإنتاج الفكري في الصين . بمختلف أنواعه لم يتوقف .

وعندما بدأ أول اتصال بين أوروبا ـ بعد ماركوبولو ـ والصين بوصول بعثة الجزويت التبشيرية الفرنسية إليها في عام ١٥٨٣ كانت الصين في قمة الطباعة ونشر الكتب .

وكان ماثيو ريشي M. Ricci الذي مكث في الصين (١٥٨٣ ـ ١٦١٠) أول مبشري الجزويت العظام ، أول من قدم كنفوشيوس لأوروبا(٢٨) . وفي البداية أعجب الجزويت بالصين مقارنة بأوروبا التي كان يسودها التناحر الديني ورأوها نموذجاً للعالم عندما كتب أحدهم وهو « بوافر Poivre» تقدم الصين صورة زاهية لما سيصبح عليه العالم إذا ما أصبحت قوانينها هي قوانين العالم(٢٩) . وانتهت مهمة الجزويت بقيام الثورة الفرنسية ، وكان الاتصال الأوروبي مع الصين بعدهم عن طريق المبشرين البروتستانت في القرن التاسع عشر وما بعده ، إلا أن نظرة البروتستانت كانت مخالفة لنظرة الجزويت فقد رأى ليج Legge ـ المبشر البروتستانتي ـ في الكونفوشية شرا لا بد من إزاحته من طريق المسيحية(٣٠) ، وأصبحت الصين تحت تأثير البروتستانت نوعاً من الانحطاط الأخلاقي يصعب وصفه أو تصوره في نظر ويلز وليامز(٣١) . وهي نظرة تتطابق مع نظرة أوروبا الاستعمارية في القرن التاسع عشر إلى دول العالم كلها وكانت النظرة هذه إحدى مبررات الهجوم الاستعماري على الدول الأفريقية والآسيوية ، وتعتبر امتدادا للنظرة الأوروبية الدونية عند مؤرخي أوروبا إلى دول آسيا منذ القرن الخامس ق. م في اليونان ، وتعززت في العهد الروماني والصليبي . والتي ترى في القوة لا الفضيلة أساس التفوق البشري ، كما تعبر عن فشل البروتستانت في إدخال المسيحية إلى الصين مما جعلهم يصبون غضبهم على الكنفوشية التي ثبتت في وجه دعواتهم الجديدة .

ورغم هذه النظرة الأوروبية الشوفينية ، فإن الاتصال الأوروبي مع الصين والتعرف على أحوالها أثّرا في كثير من الكتاب الغربيين وأخذوا أفكارهم عن حضارتها . يمثلهم : فولتير في روايته : يتيم الصين : Orphelin dela Chine ، وليبنيز Leibniz في كتابه الصين الجديدة Noissima Sinica ، وبرخت في كتابه : امرأة ستشوان الصالحة Good Woman of Setsuane ، وسومرت موم في قصته : A Chiness Screen ، وروبروت فان جوليك الذي كتب قصص الصين البوليسية متقدما عن الغرب في كتاباته « القاضي دي Judge Dee» . وأخيراً ظهر كتاب بيرك بيك بعنوان الأرض الطيبة « The Good Earth» الذي تحول إلى فيلم سينمائي فيما بعد . مما يعني أن الصين بوعي أو لاوعي أصبحت موضوعاً في الفكر الأوروبي ، وهو اعتراف ضمني بتفوق الصين الثقافي . ولا يستطيع الغرب الإنكار بأن الحدائق

---

(٢٧) مجلة الثقافة العالمية ، عدد ٨ ، ص ١٣٩ ، يناير ١٩٨٣ ، الكويت

(٢٨) R. Dawson, op. cit. p.9

(٢٩) Ibid, p.12

(٣٠) Ibid, p23

(٣١) Ibid, p23

الصينية هي من استنساخ روبرت فورتن لها وإحضارها إلى أوروبا . ناهيك عن استخدام الغرب للبوصلة والورق والطباعة ومسحوق البارود مخترعات الصين التقليدية . وهو اعتراف بتفوق الصين في الانتاج الحضاري المادي .

ورغم فكرة الاستقطاب الأوروبي ضد شعوب آسيا ، فإن أوروبا لا تستطيع الإنكار بأن كلمة Seres الرومانية تعني الصين أو شعب الحرير ، وأن السنايمون أو الدارسين (لحاء الخشب الصيني) هي منتجات صينية أصلاً عرفتها أوروبا وكانت من أغلى السلع فيها . مما جعل مالتس يعترف في عام ١٧٩٨ أن الصين أغنى بلاد العالم(٣٢) . وحتى منتصف القرن التاسع عشر كانت الصين قد أنتجت كتبا عن التكنولوجيا والزراعة والرياضة والفلك ، وعرفت جمع كتب التراث الأدبي والتريخي ناهيك عن تجارتها وإنتاجها المادي الذي عرفته أوروبا ، إن ذلك كله والطمع الاستعماري في موارد الشعوب الذي مثلته آنذاك شركة الهند الشرقية البريطانية وسياستها في نشر الأفيون بين الشعب الصيني كان مقدمة للغزو الاستعماري العسكري المنظم للصين في حرب الأفيون من ١٨٤٠ ـ ١٨٤٢ بقصد السيطرة على موارد الصين الاقتصادية ومحو ثقافتها التقليدية .

بعد حرب الأفيون :

وقد هزت هذه الحرب ـ وما نتج عنها من فتح موانيء الصين للتجارة الأوروبية وفرض تجارة الأفيون عليها ـ أساس النظام السياسي والثقافي في البلاد قاطبة وأظهرته بمظهر الضعيف أمام القوة الأوروبية . وكان أحد ردود الفعل الصينية أن ظهرت أصوات تطالب بتبني وسائل البرابرة لمقاومتهم بمعنى تعلم التكنولوجيا المتقدمة(٣٣) ومثلها في المرحلة الأولى المصلح الصيني دي يوان (توفي ١٨٥٧) ، كما ظهرت أصوات تنادي بالاستفادة من الحضارة الأوروبية وثقافتها . وشهدت الصين بعد حرب الأفيون بسنوات ترجمات صينية عن الغرب في الجبر والنبات والهندسة التحليلية في عام ١٨٥٩م(٣٤) ، كما تم إنشاء مدرسة تنج وين كيوان كأول مدرسة للغات الغربية في بكين ١٨٦٢ وترجمتها(٣٥) ، تبعها إنشاء دائرة الترجمة في شنغهاي سنة ١٨٦٥ لترجمة التقانة الغربية ، وخطت الصين نحو الغرب خطوة متقدمة عندما أنشأت في عام ١٨٩٣ أول مدرسة حديثة في ووهان ضمت أقساماً في الرياضيات والعلوم الطبيعية والتجارة(٣٦) .

وكان يانج ونج Yung Wing مثلاً آخر لهذا التوجه نحو الاستفادة من حضارة الغرب وهو أول طالب صيني يدرس في أمريكا(٣٧) ، وتبعه تشن كيوان يانج الذي نشر كتابه بعنوان ما يلزم لشفاء أمراض المجتمع (الصيني)(٣٨) « Essential of Curing the Society Maladies » .

---

(٣٢) R. Dawson, op. cit, p.7

(٣٣) History op. cit, p.135

(٣٤) J. Gernet, op. cit, p.729

(٣٥) Ibid, P. 729

(٣٦) Ibid, p. 730

(٣٧) The Reform Movement of 1898, Peking, 1976, p.7

(٣٨) Ibid, p.8

وركزت هذه المجموعة على ضرورة التوجه نحو التصنيع ونادت بضرورة الغيير التدريجي للمجتمع الصيني لا التغيير الثوري ورأوا أن ذلك يتم عبر تقديم الغنى لماله والفقير لعمله ونادوا بالملكية الدستورية[٣٩] .

استجاب الإمبراطور كوانج هيو لمطالب دعاة الإصلاح وأصدر قانونه في ١١/ ٦/ ١٨٩٨ بالبدء في حركة إصلاح تشمل الصين كلها إلا أنه وجوبه بمعارضة قوية من الإمبراطورة الأرملة تسوهسي ومن يساندها من أمراء الإقطاع الذين رفضوا الأخذ بهذا التوجه الإصلاحي مما أدى إلى فشل الحركة التي لم تدم أكثر من مائة يوم وهرب صاحبها خارج البلاد[٤٠] .

إلا أن هذه الحركة كانت خطوة على طريق التحول الصيني رغم فشلها إذ تنامى في الصين التيار الداعي للديمقراطية والرافض للنظام الإمبراطوري والإقطاعي . وأعطى فرصة لنمو طبقة جديدة في المجتمع الصيني لا تتفق وطبقة الإقطاع وأمراء الحكم عندما ظهرت تحولات إلى الصناعة ، وملك كثير من ملاك الأراضي السابقين أو التجار ورشاً للحرف والمصانع وبدأت تتشكل طبقة عمالية بلغ عددها خلال الحرب العالمية الأولى حوالي ٠٠٠/ ٧٥٠/ ١ عامل[٤١] . إلا أن أصحاب الصناعات الجديدة والاحتكارات المالية لم يرتبطوا عضوياً مع غالبية الشعب الذي يعاني الفقر والقهر ، وبدأ يعاني من فقدان الاستقلال الوطني بعد الامتيازات الأجنبية وهزيمة النظام الإمبراطوري في أكثر من حرب أشهرها الحرب الصينية الفرنسية ١٨٨٤/ ١٨٨٥ ، الحرب الصينية اليابانية ١٨٩٤/ ١٨٩٥ بعد حربي الأفيون الأولى والثانية .

وعندما وقعت الصين معاهدة شومنسكي سنة ١٨٩٥ Shimonski ومنحت فرصاً متساوية للدول الاستعمارية في استغلال الصين ونهب ثرواتها والسيطرة على عقول شعوبها ، كانت التناقضات الطبقية ، وبروز إرهاصات التململ ضد النظام القائم قد بدأت ، وتم تشكيل الجمعيات السرية التي أعلنت شعار « اضرب الأغنياء وساعد الفقراء » ، كما أعلنت رفضها ومقاومتها للتيار الثقافي والديني الذي بدأ يغزو الصين[٤٢] .

التذبذب الثقافي :

ولد الاحتكاك الصيني المباشر مع الغرب تطوراً في اتجاهات المفكرين والمثقفين الصينيين (كما رأينا) والذين كانوا أصلاً في غالبيتهم من البيروقراطيين المرتبطين بالطبقة الحاكمة ، إلا أن الوضع الجديد في الصين فرض ضرورة الاهتمام بدراسة المشكلات العملية ، وكانت أولى الخطوات على المستوى الثقافي في هذا الاتجاه إدخال النظريات الاجتماعية الغربية السائدة في أوروبا إلى الصين بعد ترجمتها . وظهر يان فو (ت ١٩٢١) عندما ترجم روح القوانين لمونتسكيو ، وأصل الأنواع لدارون ، وثروة الأمم لادم سميت[٤٣] ، كما ترجم أعمال توماس هسكلي ، وجون ستيموارت مل

---

(٣٩) Ibid p.10

(٤٠) Reform Movement, op. cit. p.101

(٤١) Encycloe pedia Britinica, vol. 4, London, 1974, p. 368

(٤٢) Reform Movement, op. cit. p.3

(٤٣) History, op. cit. p.135

وهربرت سبنسر . ورغم هذا كله ، فقد كان اهتمامه الأساسي هو مجال الدراسات الصينية(٤٤) مما يعني عدم التسليم بالتفوق الحضاري الغربي ، وأصبحت مهمة المثقفين الصينين في تلك الفترة كما رآها ليانج شياشياو (ت ١٩٢٩) استخدام المنهج الأوروبي في دراسة حضارة الصين واكتشاف جوهرها الحقيقي ، وتنظيم هذه الحضارة بطريقة تظهر فيها كحضارة حديثة ، ونشر هذه الحضارة في الخارج لاستفادة الإنسانية منها(٤٥) ، ويلاحظ هنا بوضوح أن المثقف الصيني أصبح مشدوداً بين عاملين أولهما : التطلع إلى ماضي حضارة الصين بما فيها من عقلانية وروحية وعدم قدرتها على تلبية حاجات الصين بعد الغزو الاستعماري ، وثانيهما : النظرة الواقعية المرتبطة بالحاضر الذي انفتحت عليه الصين واكتشفت من خلاله حضارة الغرب العلمية والتقنية والعسكرية وهي حضارة مرتبطة في ذهن الصين بالغزو والنهب ومحاولة النيل من استقلال البلاد ، إلا أن هذه النظرة الجديدة لم تستطع أن تكون بديلاً بسبب عدم قبولها وعدم انتشارها بين مجمل فئات الشعب الصيني التي يشكل الفلاحون فيها الغالبية العظمى التي كانت حتى ذلك الوقت مرتبطة بتراث الماضي الثقافي ، لكنها في الوقت نفسه بحاجة إلى ثقافة بديلة تقتنع بها وتغير بها واقعها المرير .

واستمرت علاقة المثقفين الصينين بالماضي في اللاوعي ، ممثلة في السلوك والنظرة إلى الحياة والعادات والمعتقدات مع تداخل الاهتزاز والنظرة التأملية لهذه الثقافة في جانب والحذر والتأمل في الأخذ بمنهج الحضارة في جانب آخر ، ويظهر هذا الاهتزاز في دعوات صينية أخذت طابع الايدلوجيات الأوروبية منها أخلاقيات لين تسوهسيو ، وبراجماتية تسننج كوافان ، وإصلاحية كوانج يووي ، وانتقائية شانج شي تنج . فقد آمن لين بقوة وسلطة البلاط السماوي ومكانة مملكة السماء ، كما اعتقد تسنج بأن الصين لها من المنابع الروحية مما يدعم دفاعها الذاتي أمام أي حضارة أخرى ، إلا أنه كان راغباً في تعلم الشعب الصيني للصيغ الغربية التي تستخدمها الصين في هذا الدفاع ، أما كوانج يووي ، فقد راعى ضرورة إصلاح الإمبراطورية والمباديء الكنفوشية لا إلغائها على خلاف زميله سانج تنج الانتقائي الذي رأى ضرورة تقوية عزم الصين في تكريس ثقافتها مع العالم الغربي التقني والأخذ بهذه التقانة(٤٦) . وهي ظاهرة شاعت بين المثقفين في أكثر من بلد غير الصين عندما جرى الانفتاح على الحضارة الغربية وظهرت المدارس الفكرية المشابهة لها في أكثر من بلد عربي في تلك الفترة وبالذات مصر ولبنان .

رافق هذا التيار الجديد نهضة أدبية صينية مجدت بطولات الشعب ضد المستعمرين في حرب الأفيون ، وفضحت جرائمهم ، كما أدانت حكام أسرة شنج « Qing» القابضة ـ على زمام الأمور في الصين آنذاك واتهمتها بالاستسلام للغزاة . وتعتبر قصيدة دي بوان بعنوان « العالم » مثالاً على ذلك ، كما ظهر زهانج وينج في قصيدته بعنوان « سانيونلي » الذي وصف فيها العواطف الوطنية والأعمال البطولية لجماهير المدينة ضد الغزاة البريطانيين . وتبعه الشاعر الشهير هوانج زونشيان Zunxian (ت ١٩٠٥)(٤٧) الذي كتب أكثر من قصيدة في هذا المجال .

(٤٤) Doedalus (Periodical) spring, 1987, Iconoclasm.., p.79

(٤٥) Ibid, p.76

(٤٦) Doedalus, op. cit, p.80

(٤٧) History, op. cit, p. 130

ويمثل هذان الاتجاهان : التوجه نحو الأخذ بمنهاج الغرب في التفكير وحركة الإحياء الأدبي الوطني انقضاضا واضحا على الواقع في الصين ، ورفضا للثقافة الإقطاعية السائدة آنذاك ، ونقدا مباشرا للطبقة الحاكمة والبيروقراطية المرتبطة بها .

وتوجت هذه الحركة بإنشاء جامعة بكين سنة ١٩١٢ وفرض سياسة إصلاح التعليم العام(٤٨)، إلا أنها لم تصل إلى مرحلة تحديد الطريق الصيني تحديدا واضحا « لإنقاذ الأمة » التي أصبح إنقاذها أمرا ملحا . ومع ذلك كانت الصين قد خطت الخطوات اللازمة نحو التعليم وأصبح بها بين عامي ١٩١٥ - ١٩١٦ ، أربعة ملايين طالب ومائتا ألف مدرس تركز معظمهم في المدن ، ولم يطرأ تغير ملحوظ على المستوى التعليمي في الريف(٤٩).

حاول الإقطاعيون وأمراء الحرب الذين ظهروا على مسرح التاريخ الصيني آنذاك وسط هذا التذبذب الثقافي الحد من الاتجاه الثقافي الجديد والعودة إلى عبادة كنفوشيوس وتعاليمه ، إلا أن هذا الاتجاه تمت مقاومته بعنف ، ولم تستطع العسكرية الصينية أو الإقطاعية العودة بعجلة التاريخ إلى الوراء ، إلا أن هذه الطبقة بحكم عدم وجود البديل ، استمرت تحكم ، لكنها كانت في حالة من الترنح والإعياء والترقب لما قد يحدث دون قوة حقيقية . ومما زاد في ضعفها تعرض الصين للغزو الياباني وعدم قدرة هذه الطبقة على التصدي له ، مما أوجد خللا في العلاقات بينها وبين مجمل الشعب الصيني من الفلاحين .

الثورة الثقافية الأولى :

مع بزوغ هذه التيارات ، ظهرت أفكار الديمقراطية الجديدة وأخذت تفرض نفسها على المجتمع الصيني ، وظهر في تاريخ الصين الحديث لأول مرة مجلة الشباب سنة ١٩١٦ ، وتحولت إلى « الشباب الجديد » سنة ١٩١٨ ، وتبنت شعارات الديمقراطية ، والعلم والأدب الحديث ، وقاومت صراحة الأتوقراطية الإقطاعية وانحرافات الأدب القديم والكلاسيكيات الصينية وركزت هجومها لأول مرة على الكنفوشية باعتبارها أيديولوجية الإقطاع(٥٠) التي جعلت المجتمع الصيني مستسلما لها ودعت إلى تحرير العقل الصيني وطالبت بالبحث عن طريق جديد لخلاص الصين وإنقاذ شعبها ، وكانت بذلك أول مجلة تنشر الفكر الماركسي في الصين .

ورغم أن الاتجاه الديمقراطي السابق لهذه الحركة والذي قاده صن يات صن ، نجح في عام ١٩١١ في إسقاط النظام الإمبراطوري وإعلان جمهورية الصين ، إلا أنه لم ينجح في حل مشكلات الصين التي تراكمت عبر عهد الاقطاع الطويل ، وازدادت مع الغزوات الاستعمارية وفرض الامتيازات الأجنبية والسيطرة على خزانة الدولة حتى تغطي الغرامات التي فرضت على الشعب الصيني نتيجة لهذه الحروب ، وتعرضت الصين لخلافات داخل حركة صن يات صن نفسها ، اعتزل على أثرها صن يات صن رئاسة الجمهورية وسلمها لأحد العسكريين الذين شاركوا في إسقاط النظام الإمبراطوري . إلا أنه سرعان ما عاد إلى الرئاسة وبقي رئيسا حتى وفاته سنة ١٩٢٥ .

---

(٤٨) History, op. cit. p. 136

(٤٩) Encyclopaedia Britannica, op. cit, p. 368

(٥٠) History, op. cit. p. 138

لم ينجح تيار صن يات صن في إشاعة ثقافة بديلة للثقافة الجمعية التي عاشها الشعب الصيني عبر قرون متعاقبة ، رغم أنه مثل اتجاها وطنيا لقي التأييد والتقدير عند الشعب الصيني حتى اليوم بحكم مقاومته ونجاحه في إسقاط النظام الإقطاعي أو شبه الإقطاعي والحد من سيطرة الواقع شبه الاستعمارية الذي تعرضت له الصين .

وكان ذلك يعني رفضا صينيا للأخذ بتجربة أي من الأمم التي مارست الاضطهاد على الشعب الصيني عبر قواتها العسكرية منذ ١٨٤٠م بما في ذلك روسيا القيصرية .

وكان رأي كيووي (ت ١٩٥٠) أنه لاعتراف مؤلم بأن ثقافة الصين الماضية بتاريخها المتنوع وفلسفتها العميقة وحساسيتها الجمالية وذوقها الأدبي لا يمكن الاعتماد عليها في المهمة العاجلة « لإنقاذ الأمة » ، وأن الأفكار الغربية عن العلم والديمقراطية اللازمة لصين قوية وغنية لم تحرك لا قلب ولا روح المثقفين الصينيين . وأخذوا يشعرون بخيبة أمل عاطفية وفراغ ثقافي(٥١)، والفراغ الثقافي الذي قصده كيووي هو ثقافة جمعية على غرار ثقافة الماضي في تقبل الشعب لها إلا أنها مغايرة في الأساليب والمفاهيم اللازمة لبناء الصين حديثة وقوية .

ظهرت ثورة أكتوبر سنة ١٩١٧ في الاتحاد السوفيتي وأنهت النظام القيصري لأسرة روما نوف الحاكمة وطالب كثير من الصينيين بالسير على طريقها كوسيلة لتحرير الصين نهائيا بعد أن رأوا فيها فجر عهد جديد(٥٢).

ولقيت اهتماما أكثر من غالبية الشعب (الفلاحين) عندما أحسوا بدور زملائهم الفعال في إحداث ثورة في بلد مجاور لهم ، مما يعني أن ثقافة تستطيع إخراج الفلاح عن ثقافته التقليدية التاريخية إلى ثقافة جديدة يشترط فيها أن تكون ثقافة جمعية يلعب الفلاح نفسه فيها دورا أساسيا بتوجيه من المركز لا بتسلط منه .

وهو أمر يعني بداية توجه الصين الثقافي نحو تيار فكري جديد مغاير تماما للفكر الصيني التقليدي وللفكر الأوروبي البرجوازي الذي بدأ يتسلل إلى بعض فئات المثقفين ، إلا أن هذا التيار الماركسي لم يكن أقوى التيارات الثقافية الجديدة آنذاك إن لم يكن أضعفها ، لكنه سرعان ما أصبح قوة مسيطرة بين المثقفين الوطنيين والرافضين للماضي . وساعد على قوته الانهيار الذي بدأ يظهر في النظام السياسي والثقافي الصيني . واستطاع هذا التيار الماركسي أن يمس بعنف مجمل العلاقات الاجتماعية السائدة في الصين وأن يحولها إلى تحديات جديدة . وأصبح الغضب رد فعل دفاعيا ، والفخر دفاعا عن الذات ، واحتقار كل ما هو سائد منحى تفكيريا(٥٣).

ورغم محاولة بعض المثقفين الحدّ من هذا التيار المتزايد ممثلا في هوشيه (ت ١٩٦٢) بإلحاحه على ضرورة الاهتمام بمشكلات الصين القابلة للحل تحت تأثير أفكار جون ديوي ، إلا أنه اتهم بعدم الواقعية لأن أفكار ديوي أصلا ليست مؤهلة لحل مشكلات الصين بقدر ما هي منبثقة من واقع المجتمع الأمريكي(٥٤)، لذا أصبح التحول إلى الفكر

---

(٥١) Doedalus, op. cit. p. 81

(٥٢) History, op. cit. p. 138

(٥٣) Doedalus, op. cit p.83

(٥٤) Ibid,

الجمعي الجديد في الصين هو الأمل الذي يلوح لإنقاذ الأمة . ويعتبر هذا التوجه بداية لثورة ثقافية في تاريخ الصين كله ثبتت أقدامها في حركة ٤ مايو ١٩١٩ الطلابية عندما تجمهر حوالي ٣٠٠ طالب من طلاب جامعة بكين مطالبين بإلغاء ما يخص الصين من معاهدة الصلح (فرساي) التي وقعت في يناير ١٩١٩ واعترفت لليابان بحق السيطرة على بعض الجزر الصينية التي كانت تحت السيطرة الألمانية ، وتحولت المظاهرة الطلابية هذه في الأيام التي تلتها إلى مظاهرة شعبية عارمة عبرت عن رفضها الكلي لأي علاقة من الدول الغربية الاستعمارية التي لم تعر ما يجري في الصين من محاولات للتغيير أي اهتمام وأخذت بمصالحها ومصالح اليابانيين ونجحت الحركة عندما رفضت الصين توقيع الاتفاقية .

وكانت حركة ٤ مايو الطلابية حدّا فاصلا في تاريخ الصين أثبت عجز الاتجاهات الغربية الفكرية الجديدة في الصين عن تلبية مطالب الشعب الصيني الوطنية ودلّلت على وجود إرهاصات جديدة مختلفة تمام الاختلاف عما سبقها بين الشباب الصيني وأصبحت تعتبر الكنفوشية من الماضي المهجور . وهو رفض قائم على الوعي بالواقع عندما وضعت هذه الحركة حدّا لسيطرة اللغة الكلاسيكية الصينية وأعلنت مَقدم الحداثة(٥٥).

إلا أن الرفض لثقافة الماضي كان يعني رفضا لهوية ثقافية صينية قائمة منذ آلاف السنين دون وجود البديل السائد بين غالبية الشعب ، مما عقد دور حركة ٤ مايو الثقافي ، إلا أنها نجحت في إحياء الحزب الوطني (الكومنتانج) الذي أنشأه صن يات صن سنة ١٩١٤ وكانت منبع الحزب الشيوعي الصيني(٥٦).

ظهور الحزب الشيوعي :

ومع ظهور الحزب الشيوعي الصيني مكونا من ٥٠٠ عضو في عام ١٩٢١ على يد لي تاشاو وشيان توهسيو (من جامعة بكين)(٥٧) الذي عقد مؤتمره الأول في شنغهاي (وكان ماوتسي تونج آنذاك قائد مجموعة حزبية في شانج شي) . نشأت قوة ثقافية جديدة منظمة ، بتوجيهات جديدة في ميادين العلوم الاجتماعية والفنون والأدب والاقتصاد والعلوم السياسية والفلسفة وتركز على الدور الاقتصادي في حياة الشعوب وتهتم اهتماما واضحا بعوامل الصراع داخل المجتمع وخارجه . ووضع الكاتب لي دازهاو Dazhae أسس التفسير الماركسي للتاريخ ، وركز جدله على ثلاث قضايا أساسية هي طبيعة المجتمع الصيني ، طبيعة المجتمع الريفي الصيني ، تقسيم التاريخ الصيني إلى فترات(٥٨) وقد أثارت آراء دازهاو » جدلا بين الشباب الصيني بشأن تحديد أعداء الصين ومستقبل الصين ، وأصبحت لدى معظم المثقفين قناعة بضرورة مقاومة النظام شبه الإقطاعي والواقع شبه الامبريالي الذي تعيشه بلادهم .

جاء « جومور » في عام ١٩٣٠ بدراسته عن المجتمع الصيني القديم وأثبت فيها أن تطور المجتمع الصيني تم بمقتضى القانون العام للتطور التاريخي للمجتمع الإنساني ككل(٥٩) معارضا بذلك هيجل الذي رأى أن الصين أقدم

---

(٥٥) Chinese Literature (Periodical) Winter, 1986, p.5

(٥٦) Encycloepedia Britinica, op. cit. p. 368

(٥٧) Ibid p. 368

(٥٨) History op. cit. p. 183

(٥٩) History Ibid, p. 186

دولة . وهي حتى الآن بدون ماض وهي كما نعرفها في الماضي ، وأن التطور التاريخي توقف في آسيا كلها لأنها لم تمتلك عنصر الحضارة التي يمدها البحر بها[٦٠].

ومن الغريب أن الصين تكاد يكون لها أطول السواحل بمحاذاة البحر ، فهل كان هيجل جاهلا حتى بخارطة الصين !

إن الاتجاه التحليلي الجديد لفهم تاريخ الصين كان يعني الوصول في النهاية إلى أن إنقاذ الصين مرهون بالمشاركة الجماعية للفلاحين أغلبية الشعب ، والعمل الذين بدأوا في التكون كفئة في المجتمع الصيني مع بداية التوجه نحو التصنيع الحديث في الصين في نهاية القرن التاسع عشر ، وتنظيم هذه المشاركة وتحويلها إلى قوة أصبح من مسؤولية الحزب الشيوعي الصيني الذي رفع أيضا شعار « إنقاذ الأمة » الذي رفعته حركة ٤ مايو ١٩١٩ .

ماوتسي تونج والثقافة الجمعية

عندما أصبح ماوتسي تونج الشخصية الأولى في الحزب بعد عام ١٩٣٠ كان من الطبيعي أن يأخذ نماذج التحليل الماركسي اللينيني لتاريخ المجتمعات ، لكنه منذ البداية عمد إلى تطبيق هذا التحليل على الوضع القائم في الصين ذي الخصائص المميزة عن غيره . . وبالذات عن الاتحاد السوفياتي ، مما يعني أن ماو في أخذه بالفكر الماركسي اللينيني كان هادفا إلى حل مشكلات المجتمع الصيني أولا ، مما يجعلنا نذهب إلى الاعتقاد أن ماو كان وطنيا صينيا أكثر منه أمميا ! وجعل العلم والاشتراكية هما السبيلان لإنقاذ الصين .

وكان هذا التفكير ، والمنهج في التطبيق سببين أساسيين في اختلاف ماوتسي تونج مع القيادة السوفيتية في المستقبل !

نجح ماوتسي تونج في خلق اتجاه ثقافي جديد على المستوى العملي عندما جعل المشاركة في العمل لإنقاذ الأمة جسديا وروحيا أمرا ضروريا . ولم يعد دور الانتلجنستيا هو كتابة مقال أو التبشير بفكرة إذ لم تعد هذه من الأمور التي تفلح في معالجة المثقف لمحيطه سواء على المستوى الشخصي أو الوطني . وظهر اتجاه مثّله « بان شاو » الكاتب الصيني يقول : « بأن المثقف الحقيقي هوالذي ينخرط في جيش الشعب للمقاومة بجسده وروحه » . وأصبح هذا الاتجاه سائدا في شخصية المثقف الصيني[٦١] وبخاصة جيل ما بعد حركة ٤ مايو الرافضة . مما يعني سيطرة فكر ماو الجديد على قطاع كبير من المثقفين وقناعتهم بعدم جدوى إرهاصات الماضي ، وذهاب سيطرة الأفكار الأوروبية من براغماتية ومثالية . . الخ عن الفكر الصيني . ونجاح دعوة لي دازهاو (ت ١٩٢٧) التي لم تلق التأييد الواسع عام ١٩١٨ عندما مجد البلشفية وانتصاراتها في جريدة الشباب الجديد سنة ١٩١٨[٦٢]. والأهم من هذا كله هو تزايد الالتفاف الشعبي حول الفكر الجمعي الجديد الذي أصبح ممثله ماوتسي تونج ومن انضم إليه من المثقفين الصينيين .

---

(٦٠) R. Dawson op. cit p.15

(٦١) Doedalus, op. cit , 82

(٦٢) Ibid,

وانضم إليه الكتّاب بأدبهم ونادوا بضرورة التغيرات وكان ماودون مهندس الأدب الصيني الحديث على رأس هؤلاء عندما كتب قصته في الثلاثينيات بعنوان « منتصف الليل » التي تصف الصراع الطبقي وفشل الرأسمالية في شنغهاي(٦٣). كما ظهرت الكاتبة تنج لنج وكتبت يوميات الآنسة صوفيا سنة ١٩٢٨ كنموذج للأدب الثوري الجديد .

إن حركة التغيير الجمعي المفاجيء في اتجاه الصين الثقافي هذا كان فيها الرد الكافي على بعض الأوروبيين من أمثال كوندرست Condorcet الذي رأى أن العقل البشري استسلم فيها للجهل والحقد وحكم عليه بالركود المخزي في تلك الإمبراطورية الواسعة التي لم يشرف وجودها المتواصل آسيا لزمن طويل(٦٤)، ومن أمثال « جريدة جمعية بكين الشرقية » عندما نشرت في عام ١٨٨٦ بأن تاريخ الصين (ماعدا حقبا محدودة) لا يعتبر جزءا أساسيا من التاريخ العام للإنسان(٦٥).

وأثبت المنحى الثقافي الجديد أن المفاهيم الأوروبية التي سادت عن الصين وشعبها كلها مفاهيم خاطئة ، كما أثبتت صحة أقوال رانكه « بأن كل أفعال البشر عرضة لقوة قوية لا يمكن مقاومتها وتكاد تكون هذه القوة غير ملحوظة(٦٦) ومخطّئة في ذات الوقت ، كلمة رانكه نفسه الذي ادعى في عام ١٨٨١ بأن الصين دولة في ركود أبدي(٦٧) .

أولى ماوتسي تونج ، إضافة إلى دراسة التاريخ من وجهة نظر ماركسية ، النظر إلى تراث الصين بعين ناقدة « مستوعبين النافع ونابذين التافه منه »(٦٨)، وفي نظرته هذه تبدو المواءمة بين الفكرين الجمعيين : الكنفوشية بما فيها ، والماركسية بواقعها ، مما يعني أن ماو لم يرفض الماضي الثقافي بكامله ولا يزال يتطلع إلى وجود النافع فيه . فليس سهلا إلغاء تاريخ شعب كالشعب الصيني بكامله . وجرى البحث في تاريخ الصين عن الثورات الشعبية والتمردات الرامية ضد ممارسات النظام الإقطاعي وتم إبرازها كمؤشرات للشعب على الثورة وضرورتها .

وأصبح التاريخ في نظر ماو صراعاً طبقياً تنتهي فيه طبقة وتنتصر أخرى ، وأن ما يحدث في المجتمع من تغيرات يعود بشكل رئيسي إلى تطور التناقضات فيه بين القوى الإنتاجية وعلاقات الإنتاج وتطور التناقض هذا هو الذي يدفع المجتمع إلى الأمام .

« لقد كان صراع الطبقات للفلاحين وانتفاضاتهم وحروبهم هي التي شكلت الحافز الحقيقي للتطور التاريخي في المجتمع الإقطاعي الصيني »(٦٩).

ومنذ ظهور ماوتسي تونج على مسرح الحياة في الصين كقائد عسكري ومدني وشاعر يتبنى النظرية الماركسية

---

(٦٣) Chinese Literature, Winter, 1987, p.7

(٦٤) R. Dawson, p.14

(٦٥) Ibid, p.17

(٦٦) American scholar, op. cit. p. 397

(٦٧) R. Dawson, op. cit. p.14

(٦٨) History, op. cit. p.186

(٦٩) Quatations from chairman Mao, original Peking edition, N.Y., 1971, p21

اللينينية عمل على تطويرها وواءم بينها وبين تجربته هو وشعبه مما أوجد في النهاية فكرا متميزا ظهر فيه الأخذ بخصائص الثقافة الصينية وطبيعة مجتمعها مع عدم إهمال النظرية الأساسية الماركسية اللينينية ، واعتبر الثقافة سلاحا في يد الشعب وجبهة قتال عريضة ضرورية خلال الثورة لابد منها ، ولابد من الانتصار فيها حتى يتحقق النصر العسكري .

« إن الثقافة الثورية هي سلاح ثوري قوي للجماهير العريضة من الشعب . إنها تمهد الأرض أيدلوجيا قبل مجيء الثورة وهي جبهة قتال ضرورية في الجهة العامة الثورية خلال الثورة »(٧٠).

وحتى تكون الجبهة الثقافية واضحة وحتى تتحدد الثقافة الثورية أعلن ماوتسي تونج برنامجه الثقافي الجديد في مايو ١٩٤٢ في ندوة مدينة يونان واضعا الخط الرسمي للأدب والفن في حياة شعبه(٧١) ومحدّدا منهجه الثقافي .

فقد ذكر ماوتسي تنج « أن هناك مقياسين للأدب والفن السياسي والفني ولا يمكن الموازنة بين السياسة والفن ، وكذلك لا يمكن الموازنة بين النظرة العامة للعام وبين طرفي الإبداع الفني والنقد . إننا لا ننكر وجود مقياس سياسي مجرد فحسب ولكننا ننكر أيضا بأن هناك مقياسا فنيا ثابتا مجردا » .

« إن جميع الطبقات في المجتمعات الطبقية دون اختلاف تضع المعيار السياسي أولا ، والفني ثانيا ، أما ما نسعى إليه فهو وحدة الفن والسياسة . وحدة المحتوى والشكل ، وحدة المحتوى الثوري والإتقان الفني في أعلى درجاته »(٧٢).

وبذا أراد ماوتسي تونج أن يكون الفن في خدمة الثورة معبرا عن تطلعات الجماهير وإحساساتها داعيا إياها إلى الانخراط في صفوفها ، واشترط أن يكون كل من الأدب والفن للجماهير من الشعب وليس إلى الخاصة منهم أو طبقة معينة ، فهو لا يؤمن بهذا الرأي ويحاربه واختص العمال والفلاحين والجنود : « التحالف الثلاثي » الذي يشكل أساس قوة الثورة وضرورة الاهتمام بتثقيفهم فنيا وأدبيا ، ووضعت البرامج المحددة من أجل ذلك .

« إن كل أدبنا وفننا للجماهير من الشعب ، وفي المكان الأول للعمال والفلاحين والجنود ، لقد أبدعت من أجلهم ولاستخدامهم . أما هدفنا فهو التأكد من أن الفن والأدب مناسبان وأنهما يشكلان سلاحا قويا لتوحيد وتعليم الشباب ومهاجمة وتدمير العدو »(٧٣).

لم يعد الأدب أو الفن بكل أشكاله وصوره في نظر ماو من أجل متعة المعرفة أو الترفيه أو الترف الفكري وإنما أصبح له دور أساسي في تهيئة واستمرار الثورة التي كان يقودها . وأصبح الأدب والفن موجهين إلى حيث رأى ماوتسي تونج مصلحة الشعب الصيني .

فليس هناك فن من أجل الفن ، فكل الثقافة والأدب والفن في نظر ماو تعود إلى طبقات محددة وهي موجهة لأهداف سياسية محددة . وبذا « فإن أدب البرولتاريا وفنها جزء من قضية البرولتاريا الثورية ، إنها عجلات في الآلة

---

(٧٠) Ibid, p.178

(٧١) J. Gernet, op. cit. p. 733

(٧٢) Quatations, op. cit. p. 179

(٧٣) Ibid, p. 179

الثورة الشاملة »[٧٤] وعندما ينهل المرء من هذه الثقافة التي حدّدها ماو فإنه يصبح عظيما في نظره وربما يصبح خالدا ، وفي قصيدته التي نظمها بعنوان « الثلج » نجد التعبير الصادق عن فكرته هذه إذ يقول :

« واآسفاه ! أولئك الأبطال : شن شي هوانج ، وهان ووتي كانت تعوزهم الثقافة ، مثلما كان الأباطرة تان تالي تسونج ، وسونج سالي تسو تعوزهم ملكة الأدب ، وجنكيز خان ابن السماء الذي لم تحبه السماء إلا يوما واحدا ، لم يكن يعرف إلا أن يُسدِّد سهمه نحو الصقر الذهبي ، الكل راحوا ؛ اختفى الجميع الآن »[٧٥]. والثقافة التي يعنيها ماو هي ثقافته التي أرادها ثقافة موجهة للجماهير . والذين لم يتمثلوها راحوا جميعا . أما ماو فإنه لن يختفي لأنه عرف طريق هذه الثقافة .

ونرى أن ماو بتحديده لوظيفة الأدب والفن وتسييسهما وهو تسييس فرضته الظروف وكان نتيجة لمجمل التيارات الثقافية التي ظهرت في المجتمع الصيني قبل حركة ٤ مايو ١٩١٩ ، قد وضع السبب الأول للثورة الثقافية الكبرى عام ١٩٦٦ . فمهما بلغت درجة تسييس الأدب والفكر ومحاولة توجيهه ، فإنهما لا يمكن أن يخضعا لتخطيط مسبق إذا ما أردنا أدبا حقيقيا معبرا بصدق عن إحساس الكاتب بالمشكلات التي يراها ، فالتخطيط المسبق فيه قتل لخيال الكاتب والموهبة لا تعرف القيود ، وفي حاجة دائمة إلى التشجيع ، وإذا ما قيدت فإنها تفقد دورها ولا تعود قادرة على الإبداع . وقد راعت الخطة الشاملة للثقافة العربية تجارب الأمم الأخرى في نظرتها إلى الأدب وانطلقت في تقييمه على أساس أن كلمة الكاتب لا تقل عن مبتكر الآلة في عملية التنمية الشاملة . وأكدت أن الحاجات الجمالية تحمل من السعادة للإنسان ما لا تحمله الحاجات المادية وطالبت بوضع حدود واضحة موضوعية للرقابة على النشر تسمح بحرية الرأي والفكر دون أن تسيء إلى الأيديولوجيات العامة ويقوم لها مجلس على مستوى عال من الثقافة ومن سعة النظر معا ، وهنا يتحدد دور الأديب في البناء ، فإطلاق العنان للغرائز لا يعني الحرية وإنما يعني الفوضى والهدم[٧٦] إلا أن ماو أراد ثقافة للجماهير يلغي فيها ثقافة الماضي التي تشجع سيطرة الإقطاع وينشيء ثقافة جديدة تمجد الأيديولوجية الجديدة ، وبذا فإنه إذا ما أعطيت أي فرصة للخروج عن المخطط المرسوم ، فإن التناقضات بين المثقفين لابد وأن تظهر وبخاصة أن الصين لم تتبين نظام البوليس السري لمطاردة المعارضين أو غير القابلين لمنهج النظام الثقافي .

كما أن معظم المثقفين أنفسهم في تلك المرحلة كانوا منذ التوجه الجديد جزءا من البنى الثقافية الجديدة وأسهموا في بنائها . وتبنيهم للفكر الماركسي كان اختيارا عقائديا رأوا فيه وسيلة لإنقاذ أمتهم ، ولم يكن فرضا عليهم من أعلى وأصبحوا مشاركين في تكوين الرؤ يا الشاملة لبناء الصين من جديد ووجهوا جل تركيزهم عليه . وعلى حد تعبير تنج ونجيانج (ت ١٩٣٦) الذي يعتبر رائد الفكر العلمي في الصين « فإن ثيانج كاي شيك » إذا ما استطاع أن يهزم اليابان وأصبح دكتاتورا فليس في الدكتاتورية من خطأ[٧٧]. لأن الهدف الملح هو كرامة الأمة ، ومهما بلغت معاناة أي فرد في

---

(٧٤) Quatations, op. cit. p. 178.

(٧٥) البرتو مورافيا ، مصدر سابق ، ص ٨٣ .

(٧٦) الخطة الشاملة للثقافة العربية ، مجلد ٢ ، الكويت ٨٧ ، ص ٥٤

(٧٧) Doedalus, op. cit p. 87

الصين فإنها يجب أن لا تقاس بما يعانيه الوطن ككل ، ويجب أن يوجه الجهد كله لإنقاذ الصين المتحضرة . وبذلك تحددت طبيعة الصراع بين المثقفين أنفسهم أو بين المثقفين والمركز الموجه الممثل في قيادة ماوتسي تونج . وهو صراع مهما بلغت درجاته فلن يؤدي إلى انفصال مجموعة أو فرد عن المركز انفصالا تاما لأن العداء العقائدي للنظام لم يعد واردا كما لم يعد الرفض العقائدي للمركز واردا أيضا . وهو أمر تميز به المثقفون الصينيون في ظل النظام الماركسي اللينيني الماوي الجديد عن غيرهم في كثير من البلدان التي خضعت للنظام الاشتراكي . إلا أن هذا الولاء للمركز لن يدوم بعد أن يتحقق تحرير الصين سنة ١٩٤٩ وتظهر الإرهاصات الفكرية الجديدة الناقدة .

وعندما نجد أمثلة على النقد العقائدي في بلاد اشتراكية غير الصين مثل قصة الكاتب الروسي باسترناك « بعنوان دكتور زيفاجو » الذي أعيد إلى اتحاد الكتاب الروسي في فبراير ١٩٨٧ (بعد وفاته) كرد اعتبار له . وكتاب د. جيلاس اليوغوسلافي بعنوان « الطبقة الجديدة » وهما الكتابان اللذان انتقدا النظام في كل من الاتحاد السوفيتي ويوغوسلافيا على التوالي ، فإننا لا نجد مثل هذه الظاهرة في الإنتاج الأدبي والفكري الصينيين . وعندما ظهرت بعض الكتابات الصينية بعد عام ١٩٧٦ فيها النقد للثورة الثقافية الكبرى لم تكن رفضا للنهج العقائدي أو لسلطة المركز ، وإنما كانت خطا عاما ظهر منسجما مع المركز أيضا وغير رافض له أو معارض لعقيدته . وعندما ظهر النقد لما جرى خلال الثورة الثقافية بعد عام ٧٧ لم يكن نقدا للنظام نفسه أو للنظرية الاشتراكية وإنما انصب النقد على سلوك من أخطأوا في فهم النظرية الاشتراكية وتطبيقها .

لقد كان ماوتسي تونج في عام ١٩٤٢ شخصية شدت اهتمام الشعب الصيني فقد أعطى الحزب الشيوعي بقيادته قوة دفع جماهيرية جديدة واستطاع أن يفلت من الهزائم التي لحقت بالحزب عندما نفَّذ مسيرته المعروفة نحو الشمال سنة ١٩٣٤/ ١٩٣٥ . وهناك بدأ في تعزيز قواته من جديد وشن هجماته التي تميز بها باسم « حرب الشعب » أو حرب العصابات ضد الغزو الياباني لبلاده وضد النظام القائم محاولا إيجاد حكومات شعبية جديدة في كل منطقة يسيطر عليها .

لذا ، فإن برنامج ماو الثقافي الجديد الذي طرحه في يونان سنة ١٩٤٢ لقي قبولا لدى الجماهير التي أراد لها ثقافة جديدة تختلف عن الماضي ، ووجدت في هذه الثقافة ذاتها . ولم يكن هناك أمام ظروف الصين الداخلية ، وأمام انتصارات ماو المتلاحقة أي مجال لمعارضة فكرية علنية لبرنامج ماو الثقافي ، ووجدت هذه المعارضة فرصتها فيما بعد عندما استقر الأمر نهائيا لصالح ماو في الصين ، وبدأ بناء النظام الاشتراكي منذ عام ١٩٤٩م .

وعندما رفع ماو شعار « السياسة هي التي تقود »(٧٨) لم يكن يعني عدم تدخل الجيش في القرار السياسي وحسب ولكنه قصد أن المجتمع بكامله الذي تقبل الثقافة الجديدة والتف حول أكبر رمز لها عليه أن يلتزم بالمبادىء التي تنطلق من مركز التوجيه الثقافي لجماهير الشعب وليس من فرد أو طبقة !

وقد نجح ماوتسي تونج بعد عام ١٩٣٥ في خلق مفهوم « من الجماهير وإليها » على أرض الواقع كمنهج صحيح في العمل كما نجح عبر التثقيف المنهجي الجديد في خلق « جماهير » الشعب وإلغاء الطبقات والفوارق في المناطق التي كان

(٧٨) Doedalus, op. cit. p. 85

يحررها ، إذ وضع أسس جيش الشعب وقواعد الانضباط الثمانية وضوابط السلوك ، وأنشأ الجيش المحارب وقت الحرب ، العامل وقت السلم ، والذي ينشد التعليم في آن واحد ، كما أنشأ الجيش الذي يعي مهماته نحو شعبه كمنقذ له ، والجماهير التي تعي دورها نحو جيشها ، فكان الفلاح نفسه يعمل ، ويحارب ، ويتعلم . وكذلك العامل وفق قواعد الانضباط السلوكي الجديد . وذابت أفكار عهد الإقطاع عبر مسيرة ماو التحريرية الطويلة والدامية ، لذا فإنه عندما أنهى مهمته في تحرير الصين عام ١٩٤٩ كان في الوقت نفسه قد بدأ مهمته في بناء المجتمع الاشتراكي الجديد . وكان قد وضع النظرية الثقافية الجمعية موضع التطبيق ونجح بها في تلبية حاجات مجتمعه في التغيير والتحرير وبدأ يعمل على تطبيق منهجه الاقتصادي الاشتراكي .

استمرت سيطرة التوجه الاشتراكي على الإنتاج الفكري والأدبي بعد النجاح الكبير في عام ١٩٤٩ وظهرت كتابات تمجد المسيرة الطويلة التي قادها ماوتسي تونج لكنها نحت في الأدب منحى أدب الملاحم عندما قام الكاتب أويانج شان Ouyang Shan بكتابة قصة « الجيل الجديد الموهوب » الذي غطى فيها تاريخ الثورة في الصين ، وعندما استطاع الكاتب « لنج بن » من خلال قصته « لتبق الراية الحمراء خفاقة » وتزرع اللهيب » Keep The Red Flag flying and Sowing the Flames » أن يحكي قصة الحمية الثورية عند فلاحي الصين خلال الثورة(٧٩) .

وظل الأدب موجها من الجماهير وإليها . وجرى إبراز الدور الطبيعي للفلاحين في نجاح الثورة من خلال رواية البناة « The Builders » للكاتب « لي شنج » Li Qing ودحض ـ البرجوازية وملاحقتها من خلال رواية « صباح في شنغهاي » Morning in Shanghai للكاتب زهاو فو « Zhon Fu »(٨٠) وهو إنتاج في مجمله يميل إلى تمجيد ماضي الثورة قبل ١٩٤٩ وتعداد مآثرها .

لقد كان نجاح ماوتسي تونج في عام ١٩٤٩ م نجاحا لالتفاف الشعب الصيني حول « فكرة » رأى فيها طريق الخلاص ونفذها . وبذا كانت « الفكرة » السبيل الصيني لإنقاذ الصين . وأثبتت هذه « الفكرة » نجاحها في توحيد الشعب الصيني مرة أخرى على أساس ثقافي مثلما كان موحدا في ظل الثقافة الكنفوشية . وبدأت الصين تشق طريقها في تطبيق المرحلة الاشتراكية من الكفر المراكسي اللينيني الماوي « لكل حسب عمله » كخطوة على طريق الوصول إلى الشيوعية من « كل حسب طاقته » « ولكل حسب حاجته » . ساعية في المرحله الأولى « إلى تحرير القوى الإنتاجية والملكية الجماعية للزراعة والحرف وتحويل الملكية الصناعية والتجارية الخاصة الى الاشتراكية » . وقد كان ماوتسي تونج مدركا لصعوبات المرحلة التي سيمر بها بعد انتصار ثورته وتأسيس النظام الاشتراكي إذ إن ذلك سيتطلب وقتا لتماسكه وسيتم تماسكه خطوة خطوة عَبْر الاستمرار في الصراع الثوري الشاق والتعليم الاشتراكي على الجبهتين السياسية والعقائدية ؛ وماوتسي تونج يعترف هنا بأن نجاحه في المرحلة اللاحقة مرهون بنجاحه في استمرار برنامجه الثقافي ، الذي بدأه في المرحلة الأولى . لذا فإنه لم يغمض عينيه عن المعارضة المتوقعة والتي رآها في عداوة بعض المفكرين لبرنامجه رغم قلة عددهم في نظره « إن عدد المفكرين المعادين لدولتنا قليل جدا وهم لا يحبون دكتاتورية البرولتاريا ويحنون إلى

(٧٩) chinese literature, summer, 1987, p. 186

(٨٠) chinese Literature, op. cit. p. 186

المجتمع القديم وسيحاولون الانقلاب على الحزب الشيوعي حينما تلوح أي فرصة . . . مثل هؤلاء موجودون في الدوائر السياسية والصناعية والتجارية والثقافية والتعليمية والعلميه والعقائديه وهم رجعيون حتى العظم »[٨١] .

وقد كان هذا الهاجس عند ماو ، وهذا الاحساس سببين أساسيين من أسباب انتهاجه سياسات استهدفت في نظرة دائما القضاء على هذه القلة المعادية في المجتمع الاشتراكي الجديد . وكانت الثورة الثقافية أسلوبا من الأساليب التي ابتعها . وكانت أداته دائما هي الجماهير التي رأى وجوب الاعتماد عليها[٨٢] والتي تمثل في نظره تحالف العمال والفلاحين في الدولة الدكتاتورية والتي من أولى مهماتها أولاً ـ قمع الطبقات الرجعية[٨٣] من خلال اعتقال ومحاكمة بعض المعادين وحرمان كبار الملاك والبيروقراطية الرأسمالية من حقهم الانتخابي لمدة محدودة[٨٤] . وثانيا ـ حماية الشعب كي يكرس نفسه لبناء الصين كبلد اشتراكي بصناعة وزراعة وعلم وثقافة حديثه[٨٥] .

إن سردنا لأقوال ماوتسي تونج هذه القصد منها لفت الانتباه إلى أن أسس الثورة الثقافية موجود في أعماق ماوتسي تونج ولم يفجرها في عام ١٩٦٦ بين عشية وضحاها وإنما كان يرصد الواقع الصيني داخليا وخارجيا ويحلله ويستنبط الأساليب المناسبة لحل المشكلات التي لاحت له . ورأى أن الثورة الثقافية هي الأسلوب الأمثل لحل ما أسماه الصراع الداخلي مع الرجعية والصراع الخارجي مع معركة البناء . وكان ماوتسي تونج هنا في رؤ يته هذه امتدادا لروى صينية سابقة منذ كنفوشيوس وما بعده في حل مشكلات الصين عبر الثقافة الجمعية الموحدة .

الثورة الثقافية البرولتارية الكبرى ١٩٦٦ - ١٩٧٦ (ونهيا جيمنج)

لم يهدأ الصراع الثقافي في الصين بعد عام ١٩٤٩ وإعلان الجمهورية الشعبية الاشتراكية التي تتبنى النظرية الماركسية اللينينية من منظور صيني ، وبدأت عملية الانفصال عن الماضي بإعلان قانون الزواج الجديد في ١/٥/١٩٥٠ وقانون الإصلاح الزراعي في ٢٨/٦/٥٠ الذى صادر أراضي كبار الملاك . وإصدار قانون نقابات العمال في ٢٩/٦/١٩٥٠ تبعتها حملات التطهير الإداري عامي ١٩٥١ـ ١٩٥٢ . وتبنت الصين الخطة الخمسية الأولى للزراعة والصناعة (مابين ٥٣ ـ ٥٧) ، واعتمدت الصين في تنفيذها إلى حد كبير على الخبرات السوفيتية .

وعلى الصعيد الخارجي عقدت الصين معاهدة صداقة وتحالف مع السوفييت في ١٤/٤/١٩٥٠ . ولم يمر وقت طويل حتى اندلعت الحرب الكورية إلا أن هذه الحرب أفرزت اختلافا صينيا روسيا بسبب اتهامات الصين لروسيا بعدم وقوفها جديا إلى جانبها[٨٦] ، وهي بداية انتهت إلى الافتراق مع السوفيت في عام ١٩٥٧ وتبادل الاتهامات بين ماوتسي تونج في الصين وخروتشوف في الاتحاد السوفياتي . وتبنت الصين سياسة الاعتماد على النفس في بناء نفسها . ومن أجل

(٨١) Quatations, op. cit. pp. 31—32
(٨٢) Quatations, op. cit. p. 107
(٨٣) Quatations, op. cit. p. 37
(٨٤) Quatations, op. cit. p.38
(٨٥) Quatations, op. cit. p. 38
(٨٦) Encycloepedia Britinica, op. cit. p. 390

ذلك رفعت شعارين : الأول ، القفزة الكبرى إلى الأمام (٥٨ ـ ٦٠) بقد زيادة الإنتاج الاقتصادي عن طريق القفز على مرحلة من مراحل التطور الاشتراكي وهو عدم المرور بمرحلة البرجوازية الصغيرة . ومن أجل ذلك تبنت الصين سياسة التعاونيات الزراعية التي انضم إليها حوالي ٨٨٪[٨٧] من فلاحي الصين وترك النموذج الروسي ككل كمثل يحتذى به في التنمية الاقتصادية واعتمد أسلوب الكومونين التي ينبغي أن يكون لها ١٠٪ من حجم الإنتاج الصناعي وبقيت الزراعة بذلك أساس الاقتصاد[٨٨] إلا انها اعتمدت سياسة زيادة الإنتاج في الصُلب عن طريق إنشاء المصانع إلى جانب التعاونيات مما زاد في عدد المصانع والعمال والإنتاج وانتشارها ، ومما عطل استيراد الصلب من الاتحاد السوفياتي وخفف من الاعتماد على الخبراء السوفييت في التصنيع . أما الثاني ، فكان شعار « دع مائة زهرة تتفتح ومائة مدرسة فكرية تتبارى » وهو شعار قد يفهم منه منح الحرية لكل مثقف بإبداء وجهة نظره كما يشاء إلا أن المقصود كان هو تفتح الزهر في إطار الفكر والثقافة الاشتراكية بقصد تحويل أكبر عدد من المثقفين إلى ماركسيين لينيين حسب النهج الماوي ، ونشر منهج ماوتسي تونج الفكري بين أكبر عدد من الفلاحين ، لذا ، فإن التركيز جرى على الريف كمركز اهتمام بالتثقيف وشجع الفلاحون على نظم الشعر والكتابة في الصحف وأصبحت الكمويونة (التعاونيه) الزراعية مركزا زراعيا وصناعيا وتثقيفيا تشكل فيها أعمال ماوتسي تونج وكتاباته العمود الفقري في التثقيف .

إلا أن سياسة القفزة الكبرى لم تؤد إلى النتائج المرجوة منها وجرت أخطاء في التخطيط والتنفيذ أدت إلى تأخر الإنتاج الاقتصادي وفشل سياسة إنشاء المجمعات الصناعية للصلب الصغيره ، وأصبح الوضع سيئا مع أن النظام بذل جهودا ضخمة لإنشاء مدارس وتشكيلات من جميع الأنواع وتزويد الريف بملاك موظفين جدد[٨٩] . كما أن شعار « دع مائة زهر تتفتح » أدى إلى ظهور اتجاهات مضادة لماوتسي تونج نفسه ودعت بطريقة غير مباشرة إلى إسقاطه وظهور روح المقاومة له ، ومثل هذا الاتجاه في تلك الفترة المؤرخ الصيني يوهان (نائب عمدة بكين) عندما كتب مقالته الشهيرة لأول مرة بعنوان « هي جوى يؤنب الإمبراطور » بتاريخ ٥٩/٦/١٦ في يومية الشعب الصينية ، وتدور المقالة حول موظف يدعى « هي جوى » يفضي لسيده الإقطاعي في عصر أسرة بينج بالحقيقة القائلة بأن الشعب غير راض عنه وأنه تعسفي ينكر أخطاءه[٩٠] . وقد أعاد يوهان نشر ماكتب في مسرحية بعنوان إسقاط (هي جوى) في مجلة الآداب والفنون في يناير ١٩٦١م[٩١] . وفي المسرحية تم عزل هي جوى (البطل) من وظيفته بسبب صراحته مع السيد .

وانضم إلى يوهان كل من تنج تو ، ولياو ماوشا اللذان كتبا مع يوهان في الفترة مابين (١٠ ـ ١٠ ـ ٦١ ، ويوليه ٦٤) ٦٧ مقالا في مجلة الخط الأمامي Front line تحت عنوان « مذكرات ٣ عائلات ريفيه »[٩٢] ، وقد مجدت هذه القصص الماضي ، وفيها نقد لسياسة ماو وعصمته الأيدلوجية ، وكان أخطرها المقال الذي نشر في ١٩٦٢/٧/٢٥

(٨٧) Ibid p. 390

(٨٨) بول يوريل (ترجمة أديب العاقل) ، ثورات النمو الثلاث ، دمشق ١٩٧٠ ، ص ٣٦٤ .

(٨٩) المصدر نفسه ص ٣٦٨

(٩٠) حسن صعب ، ثورة الطلاب في العالم ، دار العلم ، بيروت ، ١٩٦٨ ، ص ١٠٢

(٩١) جان اسمين (ترجمة ذوقان قرقوط) الثورة الثقافية الصينية ، القاهرة ، ١٩٧٣ ، ص ٤٠

(٩٢) حسن صعب ، المصدر السابق ص ١٠٣

حول المعاناة من مرض فقدان الذاكرة Amnestia ومضاعفاته والذي يجب على صاحبه أن يرتاح من عناء العمل وإلا ستكون العواقب وخيمة وستحل الكارثة[٩٣] . وفي المقالة تعريض مباشر بشخص ماوتسي تونج ودعوة صريحة لاعتزاله ، كما انفرد تينغ تو رئيس تحرير يومية الشعب بكتابة « أحاديث المساء في انيشان » ركز فيها على استخدام الماضي لهجاء الحاضر[٩٤] (وقد سمى يوهان ومجموعته فيما بعد بالعصابة السوداء) وانتقل مسرح النزاع الخفي بعدها إلى أوبرا بكين التي دأبت منذ إبريل ١٩٦٠ على خلق أوبرات جديدة في موضوع الحياة الاشتراكية ، إلا أن ليوتشاوتشى رئيس الدولة وتنغ هسيابنغ رأيا ضرورة الاحتفاظ بالمسرح التاريخي في موازاة المسرح الحديث ويبدو أن اتجاه المسرح التاريخي هو الذي بدأ يزداد بدليل أن شيانغ شينغ زوج ماوتسي تونج الممثلة القديمة عندما أرادت اقتباس مسرحية « الشرارة في الغاب » وتحويلها إلى مسرحية اشتراكية حقيقية لم يصُغَ لها[٩٥] . وعلى حد تعبير شيانج شينغ نفسها « إننا لا نعارض المسرحية التاريخية ولكننا نلاحظ أن الأموات يسودون في ميادين كثيرة »[٩٦] . واهتمام ليو بالمسرح التاريخي في الصين يعني تحويل مسرح الشعب إلى مسرح يتحدث عن الأباطرة والملوك وهو أمر له تأثيره غير المباشر في تثقيف الشعب ضد ماو . وبخاصة إذا علمنا الإقبال الشديد من الشعب الصيني على المسرح .

أمام هذا النهج الثقافي المعادي لماو . وهو نهج من داخل الحزب وليس من خارجه وأمام النقد الموجه ضد ماو بسبب سياسة القفزة الكبرى في المجال الاقتصادي تشكلت مجموعة معارضة من الداخل لسياسة ماوتسي تونج مثلتها : « العصابة السوداء » على المستوى الثقافي ، وليو تشاوتشي رئيس الدولة ومعه تنغ بنغ امين عام اللجنة المركزية للحزب وتاوشو عضو المكتب السياسي على المستوى السياسي ، ويبدو أن مجموعة ليوتشاوتشي (رئيس الدولة) أعطت تحديث الصين أولوية على تثويرها[٩٧] ، ورأى ليوتشاوتشي نفسه أن الكفاءة العلمية أهم بكثير من الحمية الثورية ، فالصين المتقدمة في نظره هي صين الثقافه (التكنولوجيا) لا صين السباق ... الأيدلوجي[٩٨] ، والوثبات الثورية .

عرض ماوتسي تونغ هذا الصراع الخفي على اللجنة المركزية للحزب ، حيث أعلن عدم رضاه عن كثير من زملائه في قمة القيادة لأنهم خرقوا المعايير الثورية بطريقة تشبه التحريفيين في موسكو . واستطاع أن يفرض برنامج التربية الاشتراكية في الصين . ويبدو أن ماو في هذه الفترة آثر العزلة أو الابتعاد عن الخط الأول في الحكم تاركا إياه لليوتشاوتشى ومعه تنج هسياو بينج .

وقد تصادف أن حدث بعد عام ٦٢ ازدياد الهوة في العلاقات بين السوفييت والصينيين بعد حوادث الحدود بين الهند والصين ، وتوجه الصين نحو إيجاد علاقات مع باكستان وحدثت أزمة صواريخ خليج الخنازير مع كوبا وانشقاق الحركة الشيوعية العالمية ، وهنا طولب المثقفون بإعادة تشكيلهم الأكاديمي الذي يدعم دور الصين الدولي الجديد

---

(٩٣) المصدر نفسه ص ١٠٣

(٩٤) جان اسمين ، المصدر السابق ص ٤٢

(٩٥) المصدر نفسه ص ٤٥

(٩٦) حسن صعب ، المصدر السابق ، ص ١١٧

(٩٧) Encyclopedia Britinica, op. cit. p. 395

(٩٨) حسن صعب ، مصدر سابق ، ص ١١٨

وبخاصة أن شوان لاى قام برحلته المعروفة إلى الدول الآسيوية والأفريقية ودعا فيها إلى الثورة وهاجم الاتحاد السوفياتي والولايات المتحدة الأمريكية ، وأوجد علاقات دبلوماسية مع كل من فرنسا واليابان في بادرة اعتبرت جديدة على السياسة الصينية التي كانت متلفتة إلى حركة البناء الاشتراكي في الداخل .

وقد تجد الصين في منهجها هذا تبريرا في فكر تروتسكى الذي رأى دعم الثورة الأم البرولتارية من خلال ثورات البرولتاريا في أقطار أخرى ، على عكس النهج الستاليني القائل بضرورة بناء الاشتراكية في الاتحاد السوفياتي وتدعيمها كنموذج عالمي ثم الانتقال بها إلى دول أخرى .

وقد جرت مناقشة هذا النهج الجديد في الصين مناقشة جدية بعد أغسطس ١٩٦٤ عندما بدأت الولايات المتحدة بقصف فيتنام وأصبحت احتمالات الحرب قائمة مع الولايات المتحدة ، وهنا ظهر تياران في القيادة الصينية الأول : تزعمه ماوتسي تونج ونادى بضرورة الالتفات إلى الاستمرار في تثوير المجتمع الصيني بالمقاييس الصينية . والثاني : تزعمه رئيس الأركان شيانج يؤيد الالتفات إلى البناء الاقتصادي والتعاون مع السوفييت في حرب فيتنام ضد الولايات المتحدة .

ورأى ماو في هذه الفترة أن العدو الرئيسي للصين يكمن داخل الحزب . ومن أجل ذلك فلا بد من تبني سياسة الصراع واتباع الخط الجماهيري للسياسة[٩٩] وهو أمر لا يتعارض مع فكر ماو منذ البداية وأسلوب تميز به في عمله السياسي .

انتقل الخلاف إلى اللجنة المركزية للحزب ووجد ماوتسي تونج في لين بياو مؤيدا له عندما أعلن أن الدعم الأجنبي لأي ثورة يضعف من علاقات الثائرين ضد حكوماتهم مع شعبهم وأن هذا الدعم لا يشكل وسيلة لإنماء الثورات . ونجح ماو في طرد (شيانج : رئيس الاركان) من منصبه، وخففت الصين من موقعها في حرب فيتنام وقللت من الاهتمام بالأمور الخارجية[١٠٠] . لكنه لم يتخلص من معارضيه بضربة واحدة . وهو أسلوب مميز في العمل السياسي الداخلي ويختلف عن الأساليب المتبعة في غير الصين . وربما رأى ماو أن الخلاص من معارضيه سيكون أفضل لو تم عن طريق الدحض الجماهيري لهم مما جلعه يؤجل معركته معهم . وكان رأي يانغ لو نغ كوى المؤيد لماو أن الثورة الثقافية والأيدلوجية التي تستهدف رفع الوعي السياسي وإعادة تثقيف الأمة بأسرها في إطار روح البناء الاشتراكي تمثل جزءات مندمجا في الخطة الثالثة [١٠١] تلك الخطة التنموية التي بدأت في عام ١٩٦٦ . وهو أمر يعني ربط التنمية بنوع جدي من الثقافة تكون حافزا لإنجاح الخطة التنموية وتربية الجماهير تربية اشتراكية جديدة .

وقد تعزز موقف ماو بعد تفجير الصين للقنبلة الذرية في ١٦/ ١٠/ ٦٤ بجهد صيني ذاتي مما جعله يدحض آراء القائلين بضرورة الاعتماد على الاتحاد السوفياتي . ويعزز من موقفه في ضرورة إعادة التثقيف بالنظرية الاشتراكية

---

(٩٩) Encyclopaedia Britannica, op. cit. p. 396.

(١٠٠) Ibid. p. 396.

(١٠١) بول بوريل ، مصدر سابق ، ص ٣٦٨

بأسلوب جديد وما ينبغي ذكره هنا أن الانقسام فى القيادة الصينية حدث فى اجتماع لو شان ١٩٥٩ عندما أطلق بنغ ته هويه وأصحابه (بدعم من خروتشيف) ضد ماو ماسمى فيها بعد « بالهجمة الوحشية » ، ونادى المعارضون بخطة التنمية السوفياتية(١٠٢) . ورأى هؤلاء في الفشل الذي لحق بسياسة القفزة الكبرى مبررا لآرائهم وتحدث المعارضون علنا . مما جعل هاو يبدأ في التقيد بالعمل خارج نطاق مؤسسات الحزب وبدأ فعلا في خلق روابط الفلاحين الفقراء ودعا إلى حملة التعليم من الجيش وبخاصة بعد أن رأى أن البيروقراطية الحزبية تمكن خصومه من الهجوم على سياسته . وأصبح هؤلاء في نظره تحريفيين ، كما أصبحوا مركز المعركة في ثورته القادمة .

التهيئة للثورة :

رأى ماوتسي تونج في الشباب القوة المؤهلة لتفيذ سياساته والاعتماد عليها في وجه معارضيه ، لذا فإنه رأى في رابطة الشباب الصيني التي تضم الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين ١٥ و ٢٥ سنة مجاله الأساسي والرئيسي للقيام بعملية إدامة الثورة بين الشعب الصيني نظرا لما يتمتع به الشباب في هذا العمر من صفات الحماسة والاندفاع والتمسك بالمثل . . . الخ .

أضف إلى ذلك ، أن ماوتسي تونج كان يخشى على الثورة من أن تفقد الحماسة لها بين الأجيال المقبلة بعد أن رأى بوادر الترهل وعدم الاندفاع بين الجيل الثاني للثورة ، وخشى من مراهنة القوى الاستعمارية على ذوبان الثورة الاشتراكية عبر تتابع الأجيال « إن التغييرات التي حدثت منذ عام ١٩٥٦ في الاتحاد السوفياتي جعلت الاستعماريين يعلقون آمالهم على حدوث تطور سلمي لدى الجيل الرابع من الحزب الشيوعي الصيني ، وعلينا أن نكذب هذه النبوءة الاستعمارية »(١٠٣) . ويبدو أن ماوتسي تونج التفت إلى الشباب وضرورة تهيئتهم للمهمة القادمة منذ يناير ١٩٦٤ وبدأ بتنظيم الخلايا الثورية سرا في رابطة الشباب نفسها .

لقد كانت الظروف الخارجية للصين المتمثلة في تدهور العلاقات مع الاتحاد السوفياتي واحتمالات الحرب مع الولايات المتحدة في فيتنام وإدارة الصين ظهرها لهذه الحرب فيها بعد وحوادث الحدود بين الصين والهند وما نتج عنها من تيارات صينية معارضة لسياسة ماوتسي تونج ، والظروف الداخلية المتمثلة في النقد المتزايد ضد سياسة ماو الاقتصادية من خلال القفزة الكبرى ، وبروز الهوة بين عدد من المثقفين وسياسات الحزب من الأمور التي جعلت ماوتسي تونج يفكر ويبدأ في التخطيط لعمل جديد يتغلب فيه على هذه القوى المعارضة ، وقد وجد في الثورة الثقافية الكبرى المجال وفي الشباب الجامعي الأداة .

أحداث الثورة :

إن المهمة الرئيسية الأولى للثورة الثقافية في رأي لينين هي :

---

(١٠٢) بول يوريل ، مصدر سابق ، ص ٣١٨

(١٠٣) حسن صعب ، مصدر سابق (على لسان ماوتس تونج) ص ٩٦

« المعاونة على تربية الجماهير الكادحة وتثقيفها بحيث تتغلب على العادات القديمة ورتابة السلوك المتواتر الموروث عن النظام القديم وهي عادات الملاك وسلوكهم »[١٠٤] .

وفي رأي ماوتسي تونج « فإن أي ثورة ثقافية هي انعكاس عقائدي للثورة السياسية والثورة الاقتصادية وهي مجندة لخدمة الثورتين »[١٠٥] لذا فإن الثورة الثقافية التي أرادها ماو هي ثورة سياسية اقتصادية في الأصل . ورغم أن الثقافة تؤثر في البنى الفوقية للمجتمع أي بمعنى أنها تأتي في المرتبة الثانية بعد البنى التحتية المتمثلة في القوى الإنتاجية وعلاقاتها وأدواتها في المجتمع إلا أنها لا بد أن تؤثر وتتأثر خلال مسيرتها بالبنى التحتية هذه . ويشترط ماوتسي تونج دائما أن تتخذ ثقافته طابعا خاصا كي تصبح ذات فائدة للشعب ويرى ضرورة عدم الأخذ بالمقولات الماركسية كأنها قاعدة أو قانون حديدي ، إذ يجب أن يكون للثقافه الصينية طابعها الخاص وهو الطابع الوطني[١٠٦] .

أما كيف بدأ ماو معركته ، فإن من الطبيعي أن تكون البداية في خارج إطار البيروقراطية الحزبية مادامت هذه ابيووقراطيه أصبحت تشكل مراكز معارضة ونقد لماوتسي تونج ، لذا ، فإنه بدأ خطوته الأولى بشن الهجوم على المثقفين الذين اعتبرهم برجوازيين وأطلق عليهم اسم العصابة السوداء .

وألغى تبعا لذلك شعار « دع مائة زهرة تتفتح ومائة مدرسة فكريه تتبارى » ، ولم يعد هناك مجال لنشر كتابات لكتاب ابتعدوا عن الواقع الاشتراكي في كتاباتهم من أمثال هوفنج الذي كتب « كتابه الحقيقة » ، وتشنت ياوبانج الذي نشر كتاب الطريق الكبير للواقعية ، وتشي يوكو تشنغ الذي نشر كتاب تركيب روح العصر . ولم يعد هناك مجال لأي فكر غير ماوتسي تونج وأصبحت أقواله التي نشرت في كتيب أحمر بعد أن صنفها لين بياو إلى ٣٢ فصلا ، وأورد في كل فصل منها ما قاله ماو تحت مقولة معينة مثل الصراع الطبقي ، ثقافة الجماهير ، الثقافية والفن ، الدراسة والبحث . . . الخ هي الأساس التثقيفي في الثورة . وأصبح الكتاب الأحمر في يد كل شاب وكتب كثير من عباراته بأحرف عريضة وعلقت في الشوارع والمطارات والموانيء . . . الخ .

وتم دحض بيانغ وولو ، وتشنت ياويانج الذي كان يعتبر قيصر الفنون والآداب الصينية[١٠٧] ، وتولى مسؤولية توجيه الثورة الثقافية « الفرقة المسؤولة عن الثورة الثقافية »[١٠٨] . وهي لجنة خماسية كان أبرز أعضائها جيانج شنج (زوجة ماوتسي تونج) وشيان يوتا مسؤول الدعاية في اللجنة المركزية ، وكان أول أعمالها هو البت في مسرحية « يوهان » التي أثارت الجدل حول شخص ماو . ورغم أن كاتب المسرحية انتقد نفسه ، إلا أن نقده هذا لم يجده نفعا[١٠٩] وتم دحضه أيضا .

---

(١٠٤) لينين ، المؤلفات الكاملة ، الجزء الثالث (حسن صعب) : ص ٣٨٠

(١٠٥) حسن صعب ، مصدر سابق ، (عن ماوتسي تونج) ص ٣٨٥

(١٠٦) المصدر نفسه ص٣٩٨

(١٠٧) Encyclopaedia Britannica . op. cit. P.397.

(١٠٨) أخذنا بالتسمية التي وردت في التقرير الرسمي الصيني عن القضايا التاريخية ولم نشأ الاخذ بغيرها .

(١٠٩) جان اسمين ، مصدر سابق ، ص ٥٠

وحاولت المعارضة الالتفاف منذ البداية على الثورة الثقافية ولكنها أمام الضغط الجماهيري والطلابي لجأت إلى طريقة المخاتلة ، واستخدم ليوتشا وتشى رئيس الدولة وزوجه وانغ كوانغ مجموعات العمل التي كانت تقود حركة التربية الاشتراكية بعد عام ١٩٦٢ وسيلة للمعارضة من خلال التأثير على القيادات في هذه المجموعات لا من خلال مواجهتها(١١٠) ، كما نشر أعضاء المكتب السياسي في الحزب من أمثال بيانج شين ولو تنج يي تقريرا في ٧ فبراير ١٩٦٦ عن تنفيذ الإصلاحات الثقافية وحاولا كبح تثوير حملة الشباب الصيني إلا أنهما اتهما ومن على شاكلتهما بأنهم يساريون شكلا ويمينيون موضوعا(١١١) ، وجرى دحضهما ، وإدانة الحزب لحركتهما التي عرفت بحركة فبراير اليمينية فيما بعد .

وجه ماوتسي تونج رسالة إلى لين بياو العضو النشط في فرقة الثورة الثقافية ووزير الدفاع بتاريخ ٧/٥/٦٦ حدد فيها دور الجيش في الثورة ووصف الجيش بأنه المدرسة الكبرى وأنه « يجب أن لا يكون أبدا ثمة من تخصص ولا تفرد في أي مجال من مجالات النشاط ، فعلى الجنود أن يتعلموا السياسة وزرع الأرض والانكباب على الصناعة . وعلى العمال والطلاب والفلاحين كذلك مضاعفة أنشطتهم في المجالات المختلفة »(١١٢) .

وتظهر سيطرة ماوتسي تونج على اللجنة المركزية واضحة عندما أصدرت بيانها في ١٦/٥/٦٦ وأعلنت فيه رسميا الإشارة ببدء الثورة الثقافية : لقد بدأ النضال الوطني ويجب ان تنصب الجهود لتصفية ممثلي البرجوازية الذين تسللوا إلى الحزب والحكومة والجيش وجميع مجالات الثقافة(١١٣) ، وهي إشارة على مايبدو فهمها الطلاب ونشطوا بعدها مع أساتذتهم ومدرسيهم في نقد النظام التعليمي السائد ونادوا بتعليم أقصر مدة وأقل كتبا . مما جعل الحكومة تستجيب لمطالبهم وتلغي نظام امتحانات القبول عند التقدم للجامعات وتؤجل فتحها(١١٤) حتى يتمكن الطلاب من تأديه دورهم المرسوم في الثورة الثقافية . وكان الهدف من ذلك أساسا هو تحويل التعليم إلى شكل يمّحي الانفصال فيه بين العمل اليدوي والإنتاج الفكري بقصد خلق إنسان جديد قادر جسديا وعقليا وليس تكوين المديرين(١١٥) . وأصبح أفضل التعليم هو ذلك الذي يقوم على الممارسة العملية للعمل .

وذلك أمر ينسجم تماما مع مقولة ماو التي كتبها إلى لين بياو في ٧/٥/٦٦ عن دور الجيش وإلغاء الحدود بين الوظيفة والعمل . وأصبح من مهمة المثقفين خلق أدب وفن جديدين يعليان من شأن قيم بروليتارية وثورية خاصة(١١٦) ، ولم يعد الإنتاج الفكري المطلوب هو التعبير عن موقف شخصي أو نقد عام ، كما جرى التشديد على الاهتمام بتعليم الفقراء في الريف وإلغاء أي نوع من الأمتيازات في تعليم أبناء الشعب الواحد ، وكان ذلك ردّا على بعض المظاهر المحدودة التي انبثقت بعد عام ١٩٥٦ متمثلة في إنشاء مدارس خاصة لأطفال بعض كبار الموظفين في

---

(١١٠) جان دوبيه ، مصدر سابق ص ٣٨

(١١١) Encyclopaedia Britannica, op. cit. p. 397

(١١٢) جان اسمين ، مصدر سابق ، ص ٥٣

(١١٣) Encyclopaedia Britannica, op. cit. p. 397

(١١٤) Ibid, p. 397

(١١٥) جان دوبيه ص ٢٣

(١١٦) المصدر نفسه ص ٢٣

الدولة على غير رغبة من ماوتسي تونج[١١٧] ، كما كانت ردا على ليوتشاو تشي نفسه عندما أعاد طباعة كتابه « كي تكون شيوعيا صالحا » في عام ١٩٦٢ وطالب فيه بالسلام داخل الحزب وهاجم اليساريين[١١٨] المتطرفين . رغم أن الكتاب يدعو إلى الانضباط الحزبي التام وإطاعة الأوامر العليا ، وهو أمر يتعارض مع فكر ماو الجماهيري الذي يرى في الجماهير لا البيروقراطية الجماهير وسيلة أساسية لتقويم أي انحراف في المسيرة الثورة .

ويعتبر موقف لين بياو المؤيد لماوتسي تونج واجتماع اللجنة المركزية للحزب الذي أيد ماو ضد معارضيه واتهامهم بالتخريب والتحريفية هو بداية الثورة الثقافية الكبرى في تاريخ الصين الحديث والخطوات التمهيدية لها على المستوى التنظيمي والنظري .

بعد هذه الخطوات التمهيدية جاء دور التعبئة الشاملة للثورة وأعلنت اللجنة المركزية للحزب بيانها في ٨ أغسطس ١٩٦٦ الذي جاء فيه « إن الثورة الثقافية ثورة عظيمة تمس أعمق مافي ذات الإنسان وتمثل مرحلة جديدة أشد عمقا وأشد تحولا في الثورة الاشتراكية في وطننا » .

« يتوجب على البرولتاريا أن تتصدى لتحدي البرجوازية في الميدان الأيدلوجي وأن تعمل لتغيير سلوك المجتمع الخلقي . وأن أول ما تستهدفه أن تكافح وتسحق أولئك الذين يتولون مراكز قيادية ضالين في الطريق الرأسمالي ، وأن تنتقد السلطات الأكاديمية الرجعية التي تنتمي إلى الطبقة البرجوازية وسائر الطبقات المستغلة وأن تصلح التربية والأدب والفن وكل فروع البنية العلوية التي لا تنطبق على القاعدة الاشتراكية الاقتصادية ولا تتوافق مع تطور النظام الاشتراكي »[١١٩] .

حدد بيان اللجنة المركزية الأهداف المنتخبة للثورة الثقافية وهي البرجوازية والرجعية وسحقهما ، وإصلاح التربية والأدب والفن ، والخلاص من بعض الضالين في المراكز القيادية ، وأخيرا تغيير سلوك المجتمع لان ذلك كله يبث تناقضا مع البرولتاريا وفكرها ، وبذا وضع البيان العمال والفلاحين في جانب ، والمفكرين غير الملتزمين في نظر ماو في جانب آخر ، وهي تناقضات بين الشعب نفسه وصراع طبقي في آن واحد ، ولكنه في نظر ماو يمكن حله « إذا ما أمكن تحويل عداء البرجوازية إلى موقف لا عدائي بالطرق السلمية ، وإذا ما تم معالجتها بدقة ، إلا أن هذا التناقض مع البرجوازية قد ينقلب إلى تناقض مع عدوّ إذا لم يعالج بالطريق السليم ، وإذا لم يتبع الطريق للاتحاد معها ، وإذا لم تتقبل هذه البرجوازية سياسة الحزب »[١٢٠] .

ويبدو أن ماوتسى تونج فشل في معالجة الموقف البرجوازى من الثورة التى لم يتمكن من الاتحاد معها . ولم يعد الإقناع وسيلة فعالة في التعامل مع هذا التناقض الداخلى الذى حددته الثورة الثقافية ، ولم تُجدِ بعض الاجراءات مثل

---

(١١٧) جان دوبيه ، مصدر سابق ، ص ٣٢

(١١٨) المصدر نفسه ، ص ٣٤

(١١٩) حسن صعب ، مصدر سابق ، ص ٥٠

(١٢٠) Quatations, op. cit. p. 47

اعتقال ومحاكمة بعض المعادين للثورة وحرمان كبار الملاك والبيروقراطية الرأسمالية من حقهم الانتخابي لمدة محددة في الحفاظ على دكتاتورية البرولتاريا والحدّ من محاولات الإساءة إلى النظام (١٢١) .

لذا ، فإن ماوتسى تونج سرعان ما لجأ الى استخدام الجماهير وبالذات الطلاب التي أعدها لهذا الغرض وجعل ممارسة النقد والنقد الذاتي وسيلة لحل التناقض داخل الحزب نفسه (١٢٢) لأنه كان يرى في ممارسة النقد نفضا للغبار الذي يتراكم حول نفوس بعض الحزبيين .

الحرس الأحمر :

رأى ماوتسى تونج أن المنظمات الحزبية أصبحت إما مشلولة أو في حالة تبرجز تحت تأثير معارضين من أمثال تشاوتشى ، وكان توجهه منطقيا نحو الشباب ونجح في إنشاء منظمة الحرس الأحمر التي اكتسبت الشرعية كمنظمة ثورية من اللجنة المركزية للحزب في أغسطس ١٩٦٦ . وأصبح ماو رئيسا لهذه المنظمة .

تألف الحرس الأحمر من طلاب تتراوح أعمارهم ما بين ١٥ ـ ٢٥ سنة شريطة أن يكونوا أبناء جنود أو عمال أو فلاحين أو أبناء لشهداء الثورة ، وخصصت لهم مراكز تدريب ونظموا على شكل فرق عسكرية لها شرطتها الخاصة . وقد رفع هؤلاء أول ما رفعوا شعار تهديم الباليات الأربع : الأفكار القديمة ، الثقافة القديمة ، العادات القديمة ، التقاليد القديمة (١٢٣) ، على أن يحل محلها فكر ماوتسى تونج ، بمعنى هدم كل ماهو قديم . لكن ذلك لا يعنى إلغاء التراث الصيني الفكري والعلمي . والمقصود بالشعارات السابقة هو هدم كل ما لا يتفق والفكر الاشتراكي الذي رآه ماوتسى تونج ، أما التراث فمشكلة أخرى انبرى لها ماو نفسه ورأى ضرورة النظر إليه بعين ثاقبة بحيث يؤخذ منه ماهو نافع ويترك ماهو ضار ، كما أن الحفاظ على التراث الأدبي والفني والوثائق التاريخية من الأمور التي أولاها لينين نفسه قائد الفكر الاشتراكي اهتماما بالغا قبل وفاته ، وسن قانون ١٩١٨ الخاص بجمع الوثائق التاريخية واللوحات الفنية والأثرية .

استخدم الحرس الأحمر أكثر من أسلوب لشرح فكر ماوتسى تونج واتخذ من الحزب والجامعة والمصنع والمزرعة ميادين يمارس فيها نشاطه على هيئة حلقات دراسية لفكر ماو وقراءات علنية للكتاب الأحمر الذي يضم مقتطفات من أقوال الزعيم ، ومسيرات تطوف الشوارع العامة ، وتعليق اللافتات على الجدران (دايبازو) والتنقل بالقطارات مجانا من مدينة إلى أخرى لنقل التجارب الثورية والهجوم على المعارضين علنا وتنظيم محاكمات لزعماء المعارضة وممارسة النقد والنقد الذاتي في جلسات علنية (١٢٤) . ولإظهار ولائه للرئيس ماو فقط قام الحرس الأحمر في الفترة ما بين ١٨ ـ ٨ و

---

(١٢١) Quatations, op. cit. p. 38

(١٢٢) Quatations, op. cit. p. 44

(١٢٣) حسن صعب ، مصدر سابق ، ص ٩٩

(١٢٤) جرى وصف مجمل سلوك الحرس الأحمر عن : حسن صعب ، مصدر سابق ، ص ٩٩ وما بعدها

٦٦/١١/٢٦ بثماني مظاهرات عارمة في بكين اشترك بها ملايين الشباب بهدف لقاء ماو [١٢٥] ، وقد يتحدث إليهم أو لا يتحدث في أكبر ميادين بكين اتساعا ومساحة من العاصمة ، وأما كيف كان يفكر هؤلاء ، فإنه يبدو أن الحماسة قد طغت عليهم ولم يعد في ذهنهم غير ماو وما يقوله في كتابه الأحمر . ويورد البرتومورافيا حوارا أجراه هو شخصيا مع بعضهم ظهر فيه أن الشباب يرون أن الثورة ثورتهم « ثورة الشبيبة » . وأنهم مع الرئيس ماو ضد الجميع وأنهم يقرأون ماو وليس ماركس وأن غلق الجامعات تم لإتاحة الفرصة لعقد الاجتماعات ولزيارة ماو ولإعادة تنظيم مناهج الدراسة في اتجاه تسييسها . [١٢٦]

أما الصحفي الإيطالي السندروكسيلا فيسجل حوارا مع الطالب لوشينج وي ، يرى فيه الطالب أن فكرة الحرس من الشعب وليس من الحزب . كما يسجل على لسان مجموعة من الطلاب بأن هدفهم حماية الرئيس ماو ضد حفنة سلكت الطريق الرأسمالي واتخذت سبيل المعارضة لماو عن طريق هدم الباليات الأربع وتغيير مفهوم المدرسة إلى تعليم وتدريب بدلا من التعليم فقط والتنديد بالرجعيين . كما يعلن هؤلاء الطلبة أيضا أنهم يطيعون ماو لا الحزب وأن ليوتشاوتشي يسير في طريق الضلال [١٢٧]

ومن خلال الآراء التي أبداها هؤلاء الطلاب ، فإن المرء لا يتوقع أن تكون إجاباتهم بعيدة عما أدلوا به . وهو أمر يتفق وما أراده ماو منهم ويبدو أنه نجح نجاحا واسعا في هذا المجال . وأصبحت سيطرته عليهم عارمة ، كما أصبحوا أداة طيعة في يده يوجههم حيث يريد .

اللجان الثورية :ـ

واضح من الحوار مع الطلبة أنهم يرون في شخص ماو بديلا عن الحزب ، وأفكاره هي الموجه لهم . وحتى يؤدي هؤلاء الغرض المنشود بكفاءة ، فقد تم تشكيل لجان ثورية من بينهم تقوم بعمل اللجان الحزبية في الأوقات التي سبقت الثورة الثقافية . وأصبحت هذه اللجان هي الأداة التنفيذية والتنظيمية لتنفيذ سياسة الثورة الثقافية في دحض المعارضين والبرجوازيين والبيروقراطيين ! ولكن ينبغي الالتفات إلى أن ماو نفسه لم يلغ المؤسسات الحزبية العليا ، فهو لم يلغ المكتب السياسي، ولم يلغ اللجنة المركزية للحزب ، كما لم يلغ اللجنة السياسية التابعة للجنة المركزية وهي أعلى المؤسسات التنفيذية الحزبية رغم أن هذه المؤسسات لم تمارس أعمالها وفق التنظيم الحزبي ، وتعرض كثير من أعضائها إلى النقد والهجوم بمن فيهم رئيس الدولة ليوتشوتشي الذي أطيح به ، فقد أندفع الحرس الأحمر بلا حدود في مهاجمة أي شخص رأوه باستثناء الرئيس ماو . وتمتعوا في فترة من الفترات بنوع من الحصانة ومنعت أي سلطة من التدخل في نشاطهم ، فقد أعلن ماو « أن التمرد حق » كما رأى أن الاضطرابات ستشيع الفوضى بين الأعداء لكنها ستحمس الجماهير [١٢٨] وهو ما كان ينشده ماو .

---

(١٢٥) Encyclopaedia Britannica, op. cit. p. 398

(١٢٦) البرتو مورافيا ، مصدر سابق ، ص ٧٥ ـ ٧٦

(١٢٧) حسن صعب ، مصدر سابق ، ص ٩٢

(١٢٨) Encyclopaedia Britannica, op. cit. p. 398

ويبدو أن الأمور خرجت عن نطاق السيطرة في كثير من الحالات وجرى تعذيب أو قتل بعض الأشخاص ؛ كما جرى القتل المعنوي لكثير من القيادات ، وجرت تصادمات شعبية بين الحرس الأحمر ومجموعات في المصانع والريف مما اضطر الرئيس ماو إلى استخدام الجيش في إعادة السيطرة والنظام وإعادة الطلاب إلى جامعاتهم ومدارسهم ، وظهر في هذه الفترة تلاحم الطلاب مع الجيش ومع الكوادر الحزبية الملتزمة بخط ماو .

وينبغي القول إن الحرس الأحمر تطاول على كثير من المؤسسات العلمية والشخصيات الأدبية والفنية ، لكن ماو منع الطلاب من التعرض لعلماء الذرة (١٢٩) مهما كانت هويتهم . وفي ذروة الثورة الثقافية ، جرى تفجير القنبلة الهيدروجينية الصينية في عام ١٩٦٧ بعد القنبلة الذرية التي فجرت في عام ١٩٦٤ وهو ما يوحي بصحة نظرية ماو في ضرورة اعتماد الصين على نفسها أولا في بناء حضارتها وقوتها .

وأثبت ماوتسى تونج أنه كان واعيا لما يفعل وأن الثورة ينبغي أن لا تخرج عن الحدود المرسومة ، وأن المصلحة العليا للوطن حتى لو ارتبطت بوجود البرجوازيين أحيانا ينبغي أن لا تمس « إن القول بإمكانية بناء الشيوعية بواسطة قوى الشيوعيين المخلصين وحدهم ومن دون الاستعانة بالاختصاصيين البرجوازيين معناه التلهي بأفكار صبيانية » (١٣٠)

لم يستسلم الرئيس ليوتشاوتشي وبخاصة بعد أن رفض ماو نقده الذاتي وإعلانه الولاء له . وحاول مقاومة السياسة التي اتبعها ماو مع بعض القيادات المحلية وبعض ضباط الجيش ، لكنه فشل في ذلك . كما حاول بعض القادة الانفصال عن الحكومة المركزية في غرب الصين (١٣١) ، كذلك قام بعض المسؤولين الحزبيين والقياديين في المكتب السياسي واللجنة العسكرية التابعة للجنة المركزية للحزب في فبراير ٦٧ (كما أسلفنا) في كثير من الاجتماعات المختلفة بنقد شديد لأخطاء الثورة الثقافية وظهر من القياديين ثان تشن لين ، وتشن بي ويه جيان ينغ . ولي فوتشو وغيرهم في هذا المجال إلا أنهم قوبلوا بالضرب والكبح بتهمة تيار فبراير المعاكس (١٣٢)

وبلغت المعارضة ذروتها للثورة الثقافية عندما وصلت الأمور إلى الصدامات المسلحة بين مؤيديها ومنتقديها في ووهان وهنا أثبت ماوتسى تونج وعيه مرة أخرى عندما تدخل مباشرة ونجح في تهدئة الأمور وإعادة الأمور إلى نصابها وجنب بلاده خطر اندلاع حرب أهلية مما جعله يعلن في أكتوبر ٦٨ إنهاء عهد الفوضى الثورية ، بعد أن كان قد حقق كثيرا من أهدافه في دحض القيادات المعارضة وسلبها قوتها الحزبية والرسمية (رغم أنه لم يقم رسميا بتصفية جسدية لأي منهم) وفي إثارة حماسة الجماهير والتفافهم حوله .

إلا أنه أعلن أن ثورته هذه لن تكون الأولى ولا الأخيرة في إشارة تحذيرية لكل من يحاول التطاول عليه أو على أفكاره الاشتراكية .

---

(١٢٩) حسن صعب ، مصدر سابق ص ١٢٧

(١٣٠) حسن صعب ، مصدر سابق (عن مؤلفات لينين الكاملة ص ٢٩) ص ٣٥٨

(١٣١) Encyclopaedia Britannica, op. cit. p.398

(١٣٢) قرار حول بعض القضايا التاريخية ، مصدر سابق ، ص ٤٦

« ينبغي أن لا يفكر أحدنا بأن الأمور ستصبح على ما يرام بعد ثورة أو ثورتين ثقافيتين أو حتى بعد ثلاث أو أربع ثورات » (١٣٣)

نجح ماو في تهدئة الأمور وأنهى الفوضى التي قام بها الحرس الأحمر لكنه لم يعلن إنهاء الثورة والتفت إلى تحسين علاقاته الخارجية التي أهملها خلال الفترة الماضية ، كما التفت إلى إعادة تنظيم قيادة الحزب من جديد وعقد مؤتمر الحزب التاسع في ١٩٦٩/٤/٢٤ ، وفي هذا المؤتمر انتخب ماو قائدا ولين بياو الرجل الثاني بعده ، وزاد عدد العسكريين والجماهير الثورية في المؤسسات الحزبية وأصبح ٤٠٪ من اللجنة المركزية الجديدة للحزب من العسكريين (١٣٤) ، وبرزت جيانغ شنغ (زوج ماو) في أواسط الحزب . وأظهر المؤتمر ولاء مطلقا لماو ومنحه سلطاته كاملة حسب الدستور الذي صدر في تلك السنة . وبذا أضفى الحزب صفة الشرعية على كل الممارسات السابقة .

وعلى الصعيد الرسمي الصيني ، فإن الفترة الممتدة من مايو ٦٦ إلى ابريل ٦٩ تعتبر الفترة الأولى من فترات الثورة الثقافية كما وصفها التقرير الرسمي للحزب الشيوعي الصيني (٩٧٨) واعتبر بلاغ ١٦ مايو ٦٦ الذي أقره المكتب السياسي للجنة المركزية بداية الثورة . كان النضال فيها مستهدفا ما سمى الزمرة المعادية للحزب المكونة من بنغ تشن ، ولو روي تشينغ ، ولو وينغ ري ، ويانغ شانغ كون ، وضد ما سمى بقيادة ليوتشاوتشي ودنغ شياو بينغ . وفي هذه الفترة حلت قيادة الرئيس ماو محل القيادة الجماعية للجنة المركزية والحزب وأصبحت فرقة الثورة الثقافية الخاضعة للجنة المركزية للحزب الشيوعي الصيني تملك الجزء الأكبر من سلطة اللجنة المركزية للحزب (١٣٥) .

ووجه التقرير الرسمي الاتهام في هذه المرحلة إلى لين بياو ، وجيانغ تشينغ (زوجة ماو) وكانغ شنغ وتشانغ تشون تشيا ، وباستغلالهم الوضع القائم باسم فرقة الثورة الثقافية لتحريض الجماهير على الإطاحة بكل شيء وشن حرب أهلية شاملة (١٣٦) . واعتبرت قرارات المؤتمر التاسع خاطئة من الناحية الأيدلوجية والسياسة والتنظيم (١٣٧) .

يفترض من الناحية النظرية بعد أن أعاد ماوتسي تونج تثبيت أقدامه وأزاح معارضيه السياسيين ومنتقديه من المثقفين وأخذ الشرعية على تصرفاته من مؤتمر الحزب هو ومجموعته التي تعمل معه من أمثال لين بياو ـ يفترض أن تستمر الأمور بهدوء ، ويجرى الالتفات إلى بناء الاقتصاد الصيني التي رآها ماو بعد أن أخذ السلطة كاملة دون منازع .

الفترة الثانية من تاريخ الثورة :ـ

ولكن الأمور لم تسر على هذا المنوال ، إذ ظهر أن محاولات التطور للفكر الاشتراكي الصيني التي بدأها ماو لم تنته ، وسرعان ما ظهرت الخلافات بين العناصر الجديدة التي تسلمت السلطة وبدأ لين بياو الشخصية الثانية في الدولة

(١٣٣) Encyclopedia Britinica, op. cit. p. 399

(١٣٤) Encyclopedia Britinica, op. cit. p. 399

(١٣٥) قرار حول بعض القضايا التاريخية ، مصدر سابق ص ٤٥

(١٣٦) المصدر نفسه ، ص٤٦

(١٣٧) المصدر نفسه ، ص٤٧

بالتآمر ضد ماوتسي تونج لدرجة اتهامه بمحاولة تدبير انقلاب عسكري ضد سيده بين عامي ١٩٧٠ ـ ١٩٧١ من أجل اغتصاب السلطة [١٣٨] ، إلا أن مؤامراته هذه فشلت وتم دحضه نهائيا في عام ١٩٧٢ وانتهى مصيره بين إشاعات الانتحار أو القتل ! ليترك مكانه لشوآن لاي كي يشرف على الأعمال اليومية للجنة المركزية للحزب التي تدير البلاد .

وإذا كانت ثورة ماوتسي تونج ومعه لين بياو في الفترة الأولى ضد البيروقراطية والبرجوازية والباليات الأربع ، فماذا كان هدف لين بياو من تآمره الذي أعلن رسميا ؟ وأصبح يطلق عليه رسميا فيما بعد « طغمة لين بياو » .

وإذا كان هدف بياو هو اغتصاب السلطة بانقلاب عسكري كما جاء في التقرير الرسمي الذي أقره الحزب سنة ١٩٨١ فمعنى ذلك أن المؤسسة العسكرية لم تكن على ولائها التام لماو وأن لين بياو كان يعمل من خلالها على تكريس سلطاته ، وهو أمر يفضي في النهاية إلى أن لين بياو لم يكن متعاونا مع ماوتسي تونج من أجل الثورة الثقافية أو إخلاصا لماو .

فهل كان تعاونه موقفا انتهازيا سرعان ما ينقض على السلطة بعد تهيئة الظروف الملائمة أم أن ظروفا جديدة طرأت على الموقف الصيني جعلت بياو ينفض من حول سيده !

إن الحدث السياسي البارز في تاريخ الصين في تلك الفترة هو التحسن الذي طرأ على العلاقات الصينية الأميركية عندما بدأ الرئيس الأميركي نيكسون منذ أوائل عام ١٩٦٩ محاولات تحسين هذه العلاقات عبر وساطة باكستان ورومانيا [١٣٩] ، تبعها لقاءات بين ولترستوميل سفير أميركا في بولندا مع وبي يانج القائم بالأعمال الصيني هناك في أواخر صيف ٦٩ تمخضت عن الاتفاق على ضرورة عقد لقاءات صينية أميركية على مستوى عال [١٤٠] ، وهي الفترة التي شهدت توترا في مناوشات الحدود بين الاتحاد السوفياتي والصين . تبعها اعتراف الأمم المتحدة بالصين كممثل وحيد للشعب الصيني ، مما يعني أن الولايات المتحدة تخلت عن معاداة الصين من أجل تايوان التي اعتبرتها شأنا صينيا .

ومما يجعلنا نميل إلى الاعتقاد بأن أولى صفقات تحسين العلاقات بين البلدين هي تنفيذ رغبة الصين في دخول الأمم المتحدة كممثل وحيد للشعب الصيني وانصياع الولايات المتحدة لهذه الرغبة ، وهو عدم استخدامها حق الفيتو (النقض) ضد دخول الصين الشعبية كما اعتادت عليه في السابق .

وتتابعت الاتصالات الأميركية الصينية عندما قام هنري كيسنجر بزيارة الصين سرا في يوليو ٧١ ، وزيارة الرئيس الأمريكي نيكسون لها علنا في فبراير ٧٢ وما تمخض عن الزيارة من فتح مكتب اتصال أميركي في الصين منهيا بذلك ما يزيد عن عشرين سنة من المواجهة بين البلدين .

---

(١٣٨) قرار حول بعض القضايا التاريخية ، مصدر سابق ص ٤٧

(١٣٩) Foreign Affairs, Fall, 1982 p. 176

(١٤٠) Ibid, p. 177

ويبدو أن الصين في تلك الفترة وصلت إلى قناعة بأن أميركا مصممة على سياسة توازن القوى في آسيا عندما تصرفت أميركا بشكل متوازن أرضى الصين في الحرب الباكستانية الهندية سنة ١٩٧١ (١٤١) .

وبذا تكون الصين في هذه المرحلة قد أفشلت نبوءة البرتومورافيا الذي رأى في الثورة الثقافية الصينية بأنها قد تكون عن غير وعي مقدمة للحرب مع الولايات المتحدة ويكون ذلك بتدمير ما هو غربي (١٤٢) .

فهل كان لين بياو ضد هذا التوجه الصيني الجديد ؟ وحاول منعه ! قد يكون ذلك ، لكن ليس لدينا ما يثبت هذا الافتراض ، ولكن لدينا من القرائن ما يجعلنا نميل إلى الاعتقاد ببعضه ، ذلك أن دحض لين بياو ثم بتعاون بين ماوتسي تونج وزهاو آن لي الشخصية القوية في الحزب ، إذ سرعان ما انقسم المكتب السياسي للحزب في عام ١٩٧٣ ووجه انتقادات وصلت إلى حدّ الاتهام ضد زهاو ، وكانت علاقاته مع أمريكا أولى هذه الانتقادات تبعها اتهام له بإدخال الثقافة البرجوازية ثانية إلى البلاد ووضع موارد الصين الطبيعية في المزاد العلني (١٤٣) مما جعل زهاو يتنازل عن السلطة إلى دينج شياوبونج في عام ١٩٧٤ الذي أصبح من أبرز دعاة التحديث في الصين بعد عام ١٩٧٧ . ولكن بعد أن كان قد تم التخلص من لين بياو المعارض القوى للسياسة الجديدة .

حاول شوان لاي (الشخصية الحزبية التي استطاعت أن تنجو من أثر النقد والتطاول أثناء الثورة كما استطاعت أن لا تكون محسوبة على أي فئة متنازعة) الاقتراح على ماوتسي تونج القيام بنقد الأيدلوجية اليسارية المتطرفة ، إلا أن ماوتسي تونج رفض اقتراحه ورأى ضرورة استمرار الثورة في معارضة اليمين المتطرف (١٤٤) ، وربما كان قصد ماوتسي تونج في هذه المرحلة هو مجموعة زهاو آن لي المهتمة بتوجهاتها نحو الولايات المتحدة الأمريكية علناً .

عصابة الأربعة : الفترة الثالثة من حياة الثورة الثقافية

لجأ ماو إلى المؤتمر العاشر للحزب / ١٩٧٤ الذي أيد قرارات المؤتمر التاسع المؤيدة للثورة الثقافية . وظهرت بعد المؤتمر قيادات جديدة في أعلى سلطة سياسية وهي المكتب السياسي التابع للجنة المركزية للحزب الشيوعي الصيني ، واستطاعت مجموعة ماسمي « بعصابة الأربعة » وهم جيانج تشنغ ، وتشانغ تشون تشياو ، وياوون يوان ، ووانغ هونغ ون ، أن تصل إلى المكتب السياسي المكون من ٢٠ شخصا اضافة إلى ستة أعضاء تنتخبهم اللجنة المركزية المنتخبة من المؤتمر والمكونة من ١٩٠ شخصا (١٤٥) حسب النظام الحزبي الصيني .

ومع ظهور « عصابة الأربعة » على مسرح السياسة الصينية ودحض لين بياو سنة ١٩٧٢ وزهاوآن لي سنة ١٩٧٤ بدأت الفترة الثالثة في حياة الثورة الثقافية التي أرادها ماو ضد اليمين المتطرف والتي استمرت حتى سبتمبر ١٩٧٦ .

(١٤١) Ibid, p. 178

(١٤٢) البرتو مورافيا ، مصدر سابق ، ص ٦٣

(١٤٣) Foreign Affairs, Fall, 1982, p. 180

(١٤٤) قرار حول بعض القضايا التاريخية ، مصدر سابق ، ص ٤٧

(١٤٥) حسن صعب ، مصدر سابق ، ص ٨٠ ، في الاجتماع الأخير ١/ ١١/ ٨٧ كان عددها ١٧٥

رفعت عصابة الأربعة شعار دحض « كنتوسيوس ولين بياو » بمعنى دحض القديم والجديد الذي أفرزه بياو ووافق عليه ماوتسي تونج . وقد تمادت عصابة الأربعة في عمليات الدحض فبالإضافة إلى التحقيق والتصفية اللذين لحقا بكل من اتهم بعلاقة مع لين بياو ، وسقوط بعض الأبرياء من التهم في هذه الحملة ، وجهت العصابة اتهامها نحو شوآن لاي . وهو أمر رأى فيه ماوتسي تونج « محاولة لاغتصاب سلطة رئيس الوزراء وتصفيته وتشكيل وزارة (١٤٦) على هواهم ، ووجه إليهم نقدا قاسيا وأعلن لأول مرة أن هؤلاء شكلوا « عصابة الأربعة » (١٤٧) ، ورغم أن حملة « العصابة » لم تنجح في الإساءة إلى شوآن لاي ، إلا أن المرض أقعده وتخلى عن منصبه سنة ١٩٧٥ لدنغ شياو بنغ الذي تحمل مسؤولية الإشراف على الأعمال اليومية للجنة المركزية للحزب (١٤٨) .

ويبدو في هذه المرحلة ضعف ماوتسي تونغ الذي لم يستطع أن يفعل شيئا مع من أسماهم « عصابة الأربعة » والتسلسل المنطقي للأحداث يجعل متتبعها يميل إلى الاعتقاد بوقوع ماو تحت سيطرة زوجة جيانغ الممثلة القديمة والتي لعبت دورا في الثورة الثقافية منذ محاولاتها الأولى في السيطرة على مسرح بكين . ورأت الفرصة مواتية لها فيما بعد.

كما يبدو واضحا أن المسألة الثقافية بمعناها الأيدلوجي والحضاري لم تكن المسألة السائدة في المناقشات والخلافات بين الأطراف المتنفذة . وطغى أمر الخلافات الشخصية والطمع في السلطة على المقولات الثقافية ، لذا لم يعد للثورة من سند قوى يتوجه به ماو إلى الجماهير التي استخدمها في بداية الثورة . كما أن ماوتسي تونج عاد ثانية إلى المؤسسات الحزبية الرسمية لمزاولة نشاطه وفرض آرائه بعد أن أصبحت هذه المؤسسات لا تعارضه وتؤيد أفكاره ، وقد ظهر ذلك في مؤتمرى الحزب التاسع والعاشر ، وفقد بذلك قوته على التعبئة التي انبثقت أصلا من سلطة الأيدلوجية لا البيروقراطية ، وإذا كانت بعض الممارسات الخاطئة التي صاحبت الثورة الثقافية في بدايتها مبررة بحماسة الجماهير ، فإن الممارسات التي بدأت تقوم بها عصابة الأربعة لم يعد لها مبرر ، كما لم يعد لها السند الجماهيرى ، وبدلا من استقطاب الجماهير حول مفاهيم الثورة التي أرادها ماو حل الاستقطاب الشخصي الذي لا يخلو من المنافع الشخصية والمواقف الانتهازية .

أضف إلى هذا كله ؛ أن الثورة عبر امتدادها منذ عام ٦٦ لم تستطع حل المشكلات الصناعية والزراعية والعلمية والتقنية التي كانت الصين بحاجة إليها ، وكان ماوتسي تونج نفسه مدركا لأهميتها في بناء الصين الجديدة .

وقد تزعم دنغ شياو بينغ الاتجاه القائل بإصلاح الأخطاء الماضية ، وجرى عقد اجتماعات هامة مدنية وعسكرية لحل المشكلات التي برزت في مختلف مناحي الحياة (١٤٩) ، وبدأ دنغ شياو بينغ خصما « لعصابة الأربعة » فقد كان تفكيره ينبع من الواقع الذي كانت تعيشه الصين ، ويبدو أنه لم يكن على قناعة تطرحه عصابة الأربعة بوجود يمين متطرف في البلاد .

---

(١٤٦) قرار حول بعض القضايا التاريخية ، مصدر سابق ص ٤٨

(١٤٧) المصدر نفسه ص ٤٨

(١٤٨) المصدر نفسه ص ٤٩

(١٤٩) قرار حول بعض القضايا التاريخية ، مصدر سابق ص ٤٩

كما أن ماوتسي نفسه كان يتطلع عام ١٩٧٤ إلى استقرار البلاد بعد أول ثماني سنوات من الثورة لكن عصابة الأربعة لم تفضل ذلك (١٥٠) ، فقد بات واضحا أن التوازن المقصود بين التنظيم وكفاح الجماهير ، وبين السياسة والإنتاج ، وبين الحرية والمشاركة لم يحدث . وتوقفت إلى حد ما المسيرة الاقتصادية في البلاد مما خلق واقعا جديدا ، وكان على القيادة السياسية إما أن تستمر في التربية العقائدية لمحاربة التحريفيين واليمينيين والذين لم يعد وجودهم يشكل خطرا وبخاصة أن القيادة السياسية نفسها توجهت نحو الولايات المتحدة وقبلت بتحسين العلاقات معها على حساب السوفييت أو أن تلتفت إلى رفع الإنتاجية في الاقتصاد الصيني وتطويره ، وحل مشكلات المجتمع .

واستطاعت « عصابة الأربعة » ان تؤثر على ماوتسي تونج وجعلته يطلق شعار دحض دنغ شياوبنغ باعتباره تحريفيا يمينيا (١٥١) مما أنهى فترة الاستقرار النسبي في الصين وأعادها إلى الفوضى ثانية ، لكن دون سند جماهيري لما يدعو إليه ماو ، فقد أصبحت عصابة الأربعة هي المحركة للأحداث وليس ماو نفسه ، كما أصبح الجيش بعيدا عن الخلافات ، وانزوت الصحافة جانبا وكذلك الطلبة في الجامعات .

نهاية الثورة :

توفى شوان لاي في يناير ١٩٧٦م وتبع وفاته الحادثة المعروفة باسم « تيان آن من » عندما عارضت عصابة الأربعة الحداد على رئيس مجلس الدولة « شوان لاي » (١٥٢) ، ووافقت على ذلك معظم قيادات الحزب وقمعت المظاهرات المتجمعة لهذا الغرض بالعنف . مما وضع « العصابة » في مواجهة نقمة الجماهير التي كانت تكن الاحترام للرئيس الراحل ، وفي مواجهة كثير من الحزبيين الذين تعاطفوا معه بسبب محاولاته الدؤوب في إنقاذ الحزبيين خلال الثورة . وظهر تأثير العصابة على الرئيس ماو عندما أخذ برأيها وأقصى دنغ شياوبنج عن مناصبه (١٥٣) . وتعتبر هذه الحادثة نقطة تحول في تاريخ الصين ، إذ كانت بداية النهاية لعصابة الأربعة رغم أن الظاهر كان يوحى بأن الأمور تسير لصالح « العصابة » وبخاصة بعد وفاة زهاو آن لي ودحض دنج شياوبنج .

ولم يطل المقام « بالعصابة » طويلا ، إذ سرعان ما توفى ماوتسي تونج في سبتمبر ١٩٧٦ بعد أن تدهورت صحته . وعندما حاولت « العصابة » تسلم السلطة من بعده كان المكتب السياسي للجنة المركزية لها بالمرصاد ، وتمكن من سحقها في أكتوبر ١٩٧٦ ، ولعب هوا قوة فنغ ومعه يه جيان ينغ ، ولى شيان نيان الحزبيون أعضاء المكتب السياسي دورا أساسيا في هذا السحق (١٥٤) . وسرعان ما قدمت هذه العصابة ومعها مؤيدوها إلى المحاكمة في الصين ، ولم يشفع لها تأييد ماو لها قبل وفاته ، وبذلك انتهت الثورة الثقافية التي امتدت ما يزيد على عشر سنوات من تاريخ الصين ولكنها أعطت الصين درسا جديدا .

---

(١٥٠) V. P. Dutt (editor), China, The Post Mao view, New Delhi, 1981, p. 50

(١٥١) التحريض في نظر ماوتسي تونج هو كل من يعارض المبادىء الرئيسة للماركسية وايديولوجيتها العالمية Quatations, op. cit. p. 27

(١٥٢) قرار حول بعض القضايا التاريخية ، مصدر سابق ، ص ٧٠

(١٥٣) المصدر السابق نفسه ، ص ٥٠

(١٥٤) المصدر السابق نفسه ، ص ٥٠

هل كانت ثورة ؟

أعلنت الثورة الثقافية حربها على الباليات الأربع ، وأعطت اهتماما واضحا للصراع الطبقي ، وقاومت التحريفية والبيروقراطية والبرجوازية . ومن الطبيعي أن يسعى النظام الاشتراكي في الصين منذ عام ١٩٤٩ إلى هدم العادات القديمة (الباليات الأربع) بحكم ارتباطها مع النظام الاقطاعي الذي ساد أكثر من ألفي سنة ، ومن الطبيعي أن تستمر المعركة ضد هذه الباليات إلى أمد طويل إذ يصعب هدم عادات ترسخت عبر آلاف السنين في مجتمع يعتبر سكانه الآن خمس سكان الكرة الأرضية كلها ، وزوال معظم هذه العادات بحكم تغير العلاقات الانتاجية والاجتماعية في المجتمع .

فما زال الناس (في الصين) يعدون الثريد في اليوم الثامن من الشهر القمري الأخير ومعه ثمانية أنواع من الفواكه المجففة والحبوب الممتزجة[١٥٥] امتدادا لعادة راسخة في المجتمع منذ آلاف السنين .

يصعب على المرء تصور صراع طبقي ، بمعنى انتهاء طبقة وانتصار أخرى عليها كما وصفه ماو في الصين بعد تطبيق الاشتراكية في عام ١٩٤٩ وإلغاء الاقطاع الزراعي وإنشاء التعاونيات الزراعية ، فليس هناك من الأدلة على وجود طبقة بالمعنى السابق إقطاعية أو رأسمالية في الصين رغم بروز بعض الظواهر البرجوازية الجانبية التي لا تشكل أثرا في مجتمع كالمجتمع الصيني . وليس بمستبعد أن يكون الصراع الطبقي الذي قصدته الثورة الثقافية صراعا أخلاقيا أكثر منه ماديا .

ومما يرجح هذا القول إن الذين دحضتهم الثورة معنويا أو جرى تصفيتهم جسديا على قلتهم لم ينتموا إلى طبقات مادية معادية للاشتراكية وإنما كانوا جزءا أساسيا من النظام القائم ، فعلى الصعيد السياسي تم دحض شخصيات مثل رئيس الدولة ليوتشاوتشي ، ووزير الدفاع لين بياو ، وعضو اللجنة المركزية للحزب دنج شياوبنج ومحافظ بكين . . . الخ ، ونال التطاول ثمانية نواب لرئيس الحكومة من بين ١٧ نائبا له كما انتقل إلى ٢٠ وزيرا ونائب وزير[١٥٦] . وعلى الصعيد الثقافي تم دحض مجموعة من الكتاب مثل يوهان صاحب المسرحية التي فجرت الثورة ، وماو دون الكاتب الصيني المعروف الذي كتب قصته منتصف الليل كنموذج للأدب الصيني الحديث[١٥٧] والشاعر آي شنج الذي عانى الكثير ما بين ٥٧ ـ ٧٦[١٥٨] ، كما تم إعدام الموسيقية زهانج زهي شن سنة ١٩٧٥[١٥٩] ، وجرى دحض كثير من أساتذة الجامعة .

وتشير بعض التقارير إلى إعدام إعداد منهم وبالذات في جامعة بكين التي تم دحض ٧٣ ـ ٩٠ أستاذا منها ، أعدم ٢٣ منهم[١٦٠] حسب رأي ليوجود شتاتStadt العالم بشؤ ون الصين .

---

(١٥٥) الثقافة العالمية ، عدد ٢٥ ، نوفمبر ١٩٨٥ ، العادات الشعبية في بكين ، ص ٦١ ، الكويت

(١٥٦) حسن صعب ، مصدر سابق ، ص ١١٩

(١٥٧) Chinese Literature, Spring, 1987, p. 7

(١٥٨) Chinese Literature, Winter, 1986, p. 167

(١٥٩) Far Eastern Affairs, 2/1986, p. 120

(١٦٠) Far Eastern Affairs, 2/1987 P. 16 (نقلا عن المائدة المستديرة ، لندن ، رقم ٢٧٥ ، ١٩٧٩)

ومعظم هؤلاء إن لم يكن كلهم إما أعضاء في الحزب الحاكم أو مؤيدين له ، ولهم تاريخهم السياسي والثقافي ، ولم يشر أحد إلى أنهم شكلوا طبقة بالمعنى المادي في أي وقت من الأوقات ، وكان عطاؤ هم السياسي والثقافي في ظل الحزب وليس بعيدا عنه ، فقد كانت كتابات ليوتشاوتشي تأتي في المرتبة الثانية بعد كتابات ماوتسي تونج نفسه . ويبدو هؤلاء جميعا إذا ما صنفوا كأعداء لفكر ماوتسي تونج أقرب ما يكونون إلى التحريفية التي شدّد عليها ماو منهم إلى مفهوم الصراع الطبقي . إذ أن التحريفية ظهرت كاصطلاح في المعسكر الشيوعي بعد التقرير الرسمي الذي قدمه خروتشوف للجنة المركزية للحزب الشيوعي السوفياتي عام ٥٦ ضد جوزيف ستالين بعد وفاته . وبعدها جرى حذف ستالين وتاريخه من تاريخ الاتحاد السوفياتي ، ومن تاريخ الحزب الشيوعي . وهو اصطلاح فسره ماوتسي تونج على أنه « نفى المبادىء الرئيسية للماركسية وحقيقتها العالمية ، وأنه نوع من الأيدلوجية البرجوازية»(١٦١) ، وأصبحت فيها بعد تهمة متبادلة بين الحزبين في كل من موسكو وبكين ، ولا يستبعد أن يكون ماوتسي تونج قد رأى في كتابات الذين دحضهم ، وفي تصرفات السياسيين المقربين إليه ، اتجاها يقترب من سلوك خروتشوف ضد ستالين ، ويبدو أن هذه المخاوف أو الأفكار كانت في العقل الباطني للمسؤ ولين الصينيين ، فقد صرح دنج شياوبونج الرجل القوي بعد عام ١٩٧٧ في الصين « بأننا لن نفعل بماوتسي تونج ما فعله خروتشوف في ستالين (١٦٢) ، رغم أنه فعل ذلك ، ولكن بأسلوب مغاير لأسلوب خروتشوف كما سنرى فيها بعد .

لقد كان الهدف الأساسي للثورة الثقافية كما جاء في التقرير السياسي المقدم إلى المؤتمر الوطني الحزبي التاسع عام ٦٩ « هو مواصلة الثورة في ظل دكتاتورية البرولتاريا » (١٦٣) .

وهو ما قصده ماوتسي تونج من جعل الشباب (الجيل الثالث أو الرابع للثورة) يأخذون دورهم في الثورة الثقافية التي شنها حرصا منه على إدامة الروح الثورية بينهم ، وخشية عليهم من نزوعهم أو الانفضاض عن ثورتهم الاشتراكية . إلا أن أهداف ماوتسي تونج هذه التي تحقق الجزء الأكبر منها مع نهاية ١٩٦٨ لم تستمر كأهداف للثورة ، وظهر « لين بياو وطغمته » ، و « عصابة الأربعة » وطغمتها ، وحرفا الثورة عن هدفها الحقيقي ، ولم يعد الصراع الطبقي ، أو تثوير الأجيال هدفا بقدر ما أصبح تحقيق الطموحات الشخصية في الاستيلاء على السلطة هو الهدف الأساسي في ظل ضعف صحة ماوتسي تونج وسيطرة زوجه .

وظهر في هذه المرحلة أسلوب الترقب داخل الحزب الذي انتهجه ماو نفسه ما بين ٦٢ و ٦٦ من المعارضين لمجموعة « العصابة » ، ولم يلجأ هؤلاء إلى العنف المسلح أو استخدام الجيش في إحداث انقلاب عسكري خشية على وحدة البلاد ، وجعل الجيش بعيدا عن الصراعات الداخلية وهو أمر تميزت به الصين منذ أن ظهرت جمهورية الصين الشعبية سنة ١٩٤٩ م عن غيرها من معظم دول العالم الثالث التي نالت استقلالها بعد الحرب العالمية الثانية .

---

(١٦١) Quatations, op. cit. p. 27

(١٦٢) Current History (Monthly), Chinese Modernization, 9/1986, p. 265,

(١٦٣) Quatations, op. cit. p. 27

واذا كانت الثورة هي عملية تغيير جوهري في الأوضاع السياسية والاجتماعية لدولة معينة لا يُتّبع فيها الوسائل المقررة في النظام الدستوري . . . ويترتب على نجاحها سقوط الدستور وانهيار النظام الحكومي(١٦٤) ، فإنه يصعب على الباحث أن يطلق وصف « الثورة » على ما جرى في الصين بعد عام ١٩٦٨ ، ويمكن أن يكون ذلك مطابقا للفترة ما بين ١٩٦٦ - ١٩٦٨ عندما نجح ماوتسي تونج في إشراك الجماهير في عمليات التغيير الجزئية التي حدثت في النظام التعليمي بالذات ، أما بعد ١٩٦٨ فإن ما جرى في الصين لم يكن بعيدا عن محاولة إعادة توزيع السلطة بين بعض الأشخاص الطامحين فيها وأصبحوا هم لا الشعب المسيّر لمحاولات التوزيع هذه ، وبذا يكون ما جرى بعد ٦٨ أقرب ما يكون إلى مفهوم الانقلاب العسكري منه إلى الثورة ولكن بأسلوب مغاير للانقلابات العسكرية التقليدية .

وإذا كانت الثقافة هي أسلوب الحياة السائد في أي مجتمع(١٦٥) ، فاننا لا نستطيع القول بأن الثورة الثقافية حققت هذا المعنى ، فأسلوب الحياة العامة لم يتغير إلا لفترة محدودة عندما جرى تجاوز المؤسسات في الصين في بداية الثورة .

وإذا كانت الثقافة هي نوع من الأساليب وأشكال القيم التي يبتكرها الانسان ليكسب إنسانيته بمعناها الخاص وينظم بها حياته الخاصة والاجتماعية والفكرية والروحية والجمالية ،(١٦٦) وإذا كانت وظيفة الثقافة هي وسيلة لوحدة الأمة ، وتأكيدا للذات والتمايز عن الآخرين(١٦٧) فإنه يصعب علينا أن نجعل مما حدث في الصين ثورة ثقافية ، فنوع الأساليب التي ابتكرها الانسان الصيني لينظم بها حياته حدثت في فترة سابقة عن الثورة الثقافية امتدت منذ أواخر القرن التاسع عشر واستقرت مع قيام جمهورية الصين الشعبية عام ١٩٤٩ ، ولم تأت الثورة الثقافية بجديد على هذه الأساليب .

ويسهل على المرء استنتاج أن ما جرى كان وراءه حافز سياسي داخل الصين وخارجها ، وبالذات علاقة الصين بالاتحاد السوفياتي آنذاك ونظرة ماوتسي تونج نفسه إلى ما جرى في الاتحاد السوفياتي بعد عام ١٩٥٦ عندما جرى الحط من قدر ستالين ووضع تاريخه في زاوية الإهمال .

الثورة بين مؤيد ومعارض :

لم تكن الثورة الثقافية حدثا عارضا في تاريخ الصين وكانت مثار نقد وجدل ، واستمر الموقف الحزبي الصيني في المراوحة حتى عام ١٩٨٤ عندما أعلن عن رفض الثورة الثقافية نهائيا(١٦٨) . ومنذ أكتوبر ٧٦ حتى عام ٨٤ مر الموقف الرسمي في عدة مراحل وأعلن أكثر من تفسير ، وأعطى أكثر من رأي حول هذه الثورة .

---

(١٦٤) الموسوعة العربية الميسرة ، مصدر سابق مجلد ١ ، ص٥٨٣

(١٦٥) الموسوعة العربية الميسرة ، مجلد ١ ، مصدر سابق ، ص٥٨١

(١٦٦) الخطة الشاملة للثقافة العربية ، مجلد ١ ، ١٩٨٧ ، الكويت ، ص٤٢

(١٦٧) المصدر نفسه ص٤٣

(١٦٨) Far Eastern Affairs 2/1986, op. cit. p. 122

أصبح هوا قوة فنغ (بناء على اقتراح ماوتسي تونغ قبل وفاته) ، نائب الرئيس الأول للجنة المركزية للحزب ورئيسا لمجلس الدولة في آن واحد . وكان لدور هوا قوة فنغ الأثر الفعال في إزالة « عصابة الأربعة » في أكتوبر ١٩٧٦ إلا أنه أعلن « أن كل القرارات السياسية التي اتخذها الرئيس ماو سوف نؤيدها بحزم ، وكل التعاليم التي أصدرها الرئيس ماو سوف نتمسك بها دون تردد »(١٦٩) . وقد أيد المؤتمر الوطني الحادي عشر للحزب المنعقد في أغسطس ١٩٧٧ وجهة نظر هوا قوة فنغ هذه رغم أنه لم يتردد في دحض « عصابة الأربعة » وإبراز انحرافاتهم ومحاكمتهم مع من كان يؤيدهم في المراكز العليا للحزب . « وأكد المؤتمر النظريات والسياسات للثورة الثقافية الكبرى »(١٧٠) بمعنى أنه لم ينكر ضرورة استمرار الصراع الطبقي . وبذا تكون الثورة الثقافية قد اكتسبت الشرعية من ثلاثة مؤتمرات حزبية متتالية ، واحد منها بعد رحيل ماوتسي تونغ قائد الثورة . إلا أن المؤتمر الحادي عشر الذي عقد بعد وفاة ماو ركّز في مناقشاته على الاستقرار والوحدة في البلاد .

وهي إشارة ضمنية تعني أن الصين تعرضت للفوضى وخطر التفكك في ظل الثورة الثقافية .

وقد كشف الموقف السابق صراعا حقيقيا داخل الحزب حول الثورة ، وبينما أيدها رئيس مجلس الدولة مع إدانة عصابة الأربعة في المؤتمر الوطني للحزب أعلى سلطة حزبية ، كان هناك اتجاه على رأسه دنج شياوبنج رأى في اتجاه هوا قوة فنج خطأ يساريا إضافة إلى أخطاء ماو السابقة وأخطاء الثورة نفسها لا يمكن إصلاحها بوجود هوا قوة فنج الذي بدا مؤيدا لاستمرار السياسات السابقة .

وأصبح هذا الاتجاه المعارض لهواقوفنج بين أمرين ، إما أن يتصرف على غير موافقة من المؤتمر الوطني وينسف بذلك القاعدة التنظيمية للحزب وإما أن يعمل على تغيير قرار المؤتمر من خلال تغيير أعضائه المشاركين فيه وأعضاء القيادات السياسية في الحزب ، فقد شهد المؤتمر الحادي عشر للحزب الذي أكد النظريات والسياسات للثورة الثقافية وجود ١٠٩ أعضاء في اللجنة المركزية للحزب من بين ٢٠١ عضوا من عهد ماوتسي تونج ، كما كان ثلثا عدد أعضاء المكتب السياسي من عهد ماو أيضا(١٧١) .

وبذا لم يكن في استطاعة مجموعة شياوبنج الجديدة أن تفعل شيئا إلا إذا جرى تغيير في نوعية القيادات السياسية . وكان على هذه المجموعة أن تنتظر حتى اجتماع اللجنة المركزية في دورتها التالية في ديسمبر ٧٨ بعد أن تساقط كثير من الأعضاء القدامى لتتخذ قرارها الجديد ببدء « ثورة العصرنات الأربع » بدلا من الثورة الثقافية .

---

(١٦٩) قرار حول بعض القضايا التاريخية ، مصدر سابق ، ص٦٠

(١٧٠) المصدر نفسه ص ٦١

(١٧١) V.P. Dutt, op. cit. p. 51

ثورة العصرنات الأربع :

وكان أول ما قامت به هذه الدورة هو رفض أفكار هوة قواه فنج وأكدت على وجوب فهم أفكار ماوتسي تونج فهما شاملا ودقيقا بصفتها نظاما علميا(١٧٢) ، ورأت أن الثورة الثقافية لم تشكل أي تقدم(١٧٣) وأن المسؤولية الرئيسية تقع على كاهل ماو الذي خلط بين الشعب والعدو(١٧٤) ، مما يعني ضرورة إعادة النظر في تفسير أقوال ماوتسي تونج . وأكدت مبدأ تحرير العقول وتشغيل الفكر والبحث من الواقع « ونفت مبدأ الكل مزدوج » واتخذت قرارها الاستراتيجي بوقف تبني شعار « اتخاذ الصراع الطبقي حلقة رئيسية » وتحويل مركز ثقل عملها إلى عصرنة البناء الاشتراكي(١٧٥) . وحتى يتم ذلك كان لا بد من تغيير في القيادات الحزبية التي كانت في معظمها استمرارا لعهد ماوتسي تونج ، وقد تم ذلك فعلا ، وانتخبت الدورة أعضاء إضافيين الى أجهزة الحزب القيادية المركزية(١٧٦) مما يعني أن التوجه الجديد بعد عام ١٩٧٨ سيعتمد على مؤسسات حزبية بعد قولبة قيادتها لتعمل بدورها على قولبة فكر ماوتسي تونج وفق مرحلة العصرنة الجديدة التي طرحتها اللجنة المركزية .

وفي الوقت الذي أقرت فيه اللجنة مبدأ تحرير العقول ، مما يعني العودة إلى شعار الحزب القديم الذي طرح عام ٥٧ « دع مائة زهرة تتفتح ومائة مدرسة فكرية تتبارى » أكدت التمسك بالطريق الاشتراكي ، ودكتاتورية البرولتاريا وقيادة الحزب ، والماركسية اللينينية وأفكار ماوتسي تونج(١٧٧) .

وتمشيا مع التوجه الجديد نحو العصرنة جرى انتهاج سياسة « التعديل والاصلاح والاستكمال ورفع المستوى(١٧٨) في عام ١٩٧٩ م وفق المبادىء الأساسية الأربعة التي أشير إليها سابقا ، وأصبح تمجيد العصرنات الأربع : « الزراعة والصناعة والدفاع والثقافة » بديلا من التركيز على الصراع الطبقي ، وتحملت عصابة الأربعة نصيبا من اللعنات أقل من اللعنات التي صُبّت على الامبريالية .

أما فيما يخص ماوتسي تونج نفسه فقد تم الاعتراف بفضل قيادته ودوره التاريخي في بناء جيش الشعب . وكسب النصر لقضية تحرير الشعب الصيني ، وتأسيس جمهورية الصين ودفع القضية الاشتراكية وتأكيد الخط الجماهيري . وتحرير الأمم المضطهدة واحتلت مآثره المركز الأول بينما احتلت أخطاؤه المرتبة الثانية والتي كان أخطرها « الثورة الثقافية الكبرى » ، في نظر الحزب ، تلك الأخطاء التي كانت في معظمها في سنواته الأخيرة .(١٧٩) ، وتبنت اللجنة المركزية موقفا جديدا تلخص في عدم النظر إلى أقوال ماوتسي تونج نظرة الجمود العقائدي واعتبار كل ما قاله حقيقة لا تقبل

(١٧٢) قرار حول بعض القضايا التاريخية ، مصدر سابق ، ص٦٢

(١٧٣) المصدر نفسه ص ٤٤

(١٧٤) المصدر نفسه ص ٥٠

(١٧٥) المصدر نفسه ص ٦٢

(١٧٦) المصدر نفسه ص ٦٢

(١٧٧) قرار حول بعض القضايا التاريخية ، مصدر سابق ص٦٣

(١٧٨) المصدر نفسه ص٦٥

(١٧٩) المصدر نفسه ص ٨٩

النقض ، وتطبق بصورة آلية في كل مكان ، وضرورة التمييز بين أفكار ماوتسي تونج وبين الأخطاء التي ارتكبها في سنواته الأخيرة[١٨٠] ، وحددت اللجنة الهدف خلال الفترة التاريخية الجديدة ببناء الصين خطوة خطوة دولة اشتراكية قوية عصرية الزراعة والصناعة والدفاع الوطني والعلوم والتقنية .[١٨١] وهو أمر أشار ماوتسي تونج إلى ضرورته في حياته أكثر من مرة .

أما أخطاء ماوتسي تونج « غير الثورة الثقافية » فقد كانت إفراطه في الثقة بنفسه وانعزاله المتزايد عن الواقع والجماهير وعن القيادة الجماعية للحزب ورفضه للأفكار الصحيحة .[١٨٢] أي عدم تمييزه بين الخطأ والصواب ، ورغم هذه الأخطاء فقد اعتبره هو باويانغ « أكبر بطل وطني عرف في تاريخ الصين »[١٨٣] ، وإضافة إلى ذكر أخطاء ماو ، فقد جرى التقليل من شأنه بخطوة أخرى عندما أعلن رسميا أن المساهمات الهامة في كسب نصر الثورة الصينية وتشكيل أفكار ماوتسي تونج إنما كان نتيجة لما قدمه قادة الحزب البارزون مع ماوتسي تونج وذكر اسم ليوتشاوتشي الذي تم دحضه أثناء الثورة وغيره مع هؤلاء القادة إلى جانب ماوتسي تونج[١٨٤] .

كانت هذه الأفكار : الفصل بين شخص ماو وأفكاره ، والتأكيد على مشاركة الآخرين في إنتاج ماو الفكري ، واتباع سياسة التعديل والاصلاح ، وعصرنة الصين كدولة اشتراكية هي المنهاج النظري الذي أقرته مؤسسات الحزب بعد ماوتسي تونج ، وكان ذلك يعني تطور فكر ماوتسي تونج حسب الظروف التاريخية الجديدة التي رآها القادة الجدد . والنقد المؤدب لماو نفسه مع الاحتفاظ بمآثره وهي طريقة مخالفة لأسلوب خروتشوف في نقد ستالين كما أسلفنا .

الخطوات الجديدة : تجربة وثورة :

رأى دنج شياو بنج الشخصية القوية في اللجنة المركزية والمسؤول العسكري فيها بعد ديسمبر ١٩٧٨ أن الاصلاح السياسي والاقتصادي في العهد الجديد هو « تجربة وثورة »[١٨٥]

وعلى حد تعبير رئيس اللجنة المركزية هو ياو بانج في ١٩٨١/٧ م فإن عصرنة البناء الاشتراكي هي ثورة عظيمة[١٨٦] مما يعني دخول الصين في ثورة جديدة بعد انتهاء الثورة الثقافية وهو ما يعني اهتمام قيادة الحزب أيا كان أعضاؤها بضرورة وجود فكرة الثورة الدائمة مستمرة في حياة الشعب ، وأن مهمة الحزب التي امتدت عام ١٩٢١ كانت من أجل تحرير الأمة الصينية وسعادة الشعب الصيني .[١٨٧] مما يعني أن التوجه الجديد للقيادة هو وطني قومي لا يختلف

---

(١٨٠) المصدر نفسه ص٩٠

(١٨١) المصدر نفسه ص ٩١

(١٨٢) المصدر نفسه ص ١١٦

(١٨٣) قرار حول بعض القضايا التاريخية ، مصدر سابق ، ص ١١٨

(١٨٤) المصدر نفسه ، ص ١١٩

(١٨٥) Foreign Affairs, America and the World, 1985, p. 523

(١٨٦) قرار حول بعض القضايا التاريخية ، مصدر سابق ص ١٤٤

(١٨٧) المصدر نفسه ص ١١٠

مع توجه ماوتسي تونج الأساسي وهو في أساسه يقوم على تبني الفكر الماركسي كنظرية علمية ليست ملكا لأحد ، ولا يستتبع تبنيها ولاء أو تبعية سياسية لاحقة .

والمهمة الصينية تستلزم قولبة الفكر الماركسي حسب ظروف الصين التاريخية المتجددة .

ومن أجل ذلك فعلى الصينيين أن يدرسوا صين اليوم وأن يبذلوا جهودهم لخلق مستقبل مشرق ، يجب أن يرتكز أولا وقبل كل شيء على فهم صحيح لحاضرها(١٨٨) .

التحول الاقتصادي :

انطلاقا من مبدأ تطبيق الماركسية اللينينية كمرشد ، وأفكار ماوتسي تونج وفق ظروف الصين الخاصة ، وانطلاقا من قرارات اللجنة المركزية في ديسمبر ١٩٧٨ م .

بدأت القيادة الجديدة العمل بمنهاج اقتصادي متطور فيه التجربة ، وعمدت إلى تبني أساليب الاقتصاد الكلي من حيث الضرائب والقروض والتبادل الخارجي وتحديد نسبة الفائدة مع الاشراف والتوجيه . وابتعدت عن أساليب الاقتصاد الجزئي المتمثلة في تدخل الحزب تدخلا مباشرا في إدارة وحدات الانتاج صغيرة كانت أم كبيرة ، في محاولة لتحقيق توازن دقيق بين السيطرة السياسية والاقتصادية المركزية وبين المبادرات الفردية والاعتماد على عوامل السوق .(١٨٩) ، وفي هذا ابتعاد عن سياسة الماضي لكنها قد تجد تبريرا في فكر ماوتسي تونج نفسه الذي رأى ضرورة أن نتعلم إنجاز العمل الاقتصادي من جميع الذين يعرفون كيف ينجزون بغض النظر عمن يكونون ، ويجب أن نقدرهم كمعلمين كما ينبغي ألا نتظاهر بالمعرفة عندما لا نعرف(١٩٠) ، كما يجد تبريره أيضا في النظرية الماركسية نفسها التي تدعو إلى تحرير العقل وقيام كل شيء على أساس الممارسة(١٩١) . وبعد أن انتهت مرحلة النقد للانحرافات الاشتراكية في نظر الكتاب الاقتصاديين الصينيين في الفترة ما بين ٧٦ - ٧٩ ، ظهر عهد البحوث الاقتصادية التي تعالج المشكلات الاقتصادية بطريقة بعيدة عن الجمود العقائدي في نظرها ، وتبع ذلك بداية عهد التعديل الاقتصادي الذي بوشر تنفيذه في مناطق الريف الصيني عندما جرى توزيع الأرض على الفلاحين وفق نظام جديد يسمى « عقود العائلات » Family CONTRACTS يخصص بموجبه مساحة من الأرض للأسرة تكون مسؤولة عن حجم معين من الانتاج بقصد إثارة الحوافز الفردية وإرضاء نزعة التملك ، وسمح للفلاحين ببيع وشراء نتاج الزرعة بحرية بعد تحقيق الأهداف المخططة ، والشراء الاجباري من الانتاج ، كما سمح لهم بنقل منتوجاتهم الى مسافات طويلة والعمل بالتجارة في حدود معينة ، وعليه فقد سمح لهم بشراء الأدوات الزراعية التي يرونها مناسبة وانتقاء ذوي الخبرة للاسترشاد بآرائهم دون أن يفرض هؤلاء عليهم .(١٩٢) ولا يزال النظام الجديد قيد التجربة إذا ما قورن بنظام التعاونيات الكبيرة (الكومونيات)

---

(١٨٨) قرار حول بعض القضايا التاريخية ، مصدر سابق ، ص ١٣٢

(١٨٩) Foreign Affairs, America and The world, 1985, p. 522

(١٩٠) Quatations, op. cit. p. 184

(١٩١) Far Eastern Affairs, 2/87, p. 13

(١٩٢) Far Eastern Affairs, 1/1986, p. 102

قبل عام ١٩٧٦ . وإذا ما قورنت التجربة الجديدة بتجربة « ١٩٥٨ ـ ١٩٦٠ » المسماة بالقفزة الكبرى ، فإنها تبدو من الوجهة النظرية ابتعادا عن الوصول إلى مرحلة الشيوعية التي أرادها ماوتسي تونج وتندرج تحت شعار « عصرنة الصين » الاشتراكية خطوة خطوة .

بعد هذا جاء التعديل في الميدانين الصناعي والتجاري الذي ظهر مع التقارب الصيني الياباني الأميركي في أواخر السبعينيات . وتوقيع معاهدة سلام بين الصين واليابان في عام ١٩٧٨ ، وزاد حجم التجارة الخارجية في الصين من ١٢٪ من مجموع الناتج القومي سنة ١٩٨٠ الى ٢٦٪ من المجموع في عام ١٩٨٥[١٩٣] كما اتجهت الصين نحو تنشيط الاستثمار الأجنبي مع الاحتفاظ بالنهج الاشتراكي ، وأعلنت عن قيام مشاريع استثمارية مشتركة صينية أجنبية ، وبدأت العمل بنظام منح البراءة بفتح مصانع أجنبية بقصد الافادة من التكنولوجيا (التقانة)[١٩٤] Technology ، وجرى فتح SEZ : « المناطق الاقتصادية الخاصة » التي يختلط فيها الاستثمار الخاص بالتوجيه المركزي . ومنحت الحكومة الصينية صلاحية توقيع عقود مشاريع الاستثمار المشترك لبناء مصانع برأسمال وإدارة أجنبية إلى ١٤ مدينة على ساحل الصين نفذت مئات المشاريع كان نصيب الولايات المتحدة منها مائة مشروع بنسبة ١٠٪ ، بينما أخذت هونج كونج نصيب الأسد (حوالي ٨٠٪ من مجموع المشاريع) ، وبلغ الاستثمار الأميركي في الصين في عام ١٩٨٥ حوالي بليون دولار[١٩٥] ، كما بلغ حجم التبادل التجاري بين البلدين في عام ١٩٨٥ حوالي ٨/٨ بلايين دولار بزيادة قدرها ٢٦٪ عما كان عليه في عام ١٩٨٤[١٩٦] ، وشكل هذا التبادل نسبة ١١/٦٪ من مجمل التجارة الخارجية الصينية ، واحتلت الولايات المتحدة الأمريكية المرتبة الثالثة في تجارة الصين بعد اليابان وهونج كونج وتركز التصدير الامريكي إلى الصين حول الحبوب ، الأسمدة ، قطع غيار الطائرات المدنية وأجهزة التنقيب عن النفط [١٩٧] .

وتواجه سياسة الانفتاح الجديدة هذه مشكلات أهمها نقص احتياط الصين من العملات الصعبة ، فبينما كان هذا الاحتياطي ٢١/٣ مليون دولار سنة ٨٤ ، أصبح ١٦ بليونا في عام ١٩٨٥ م[١٩٨] .

أما المشكلة التي تواجهها الصين وتتعارض مع عصرنة التقانة التي تنشدها فهي تلكؤ الولايات المتحدة في بيع التقانة ، وتتعلل حكومة الولايات المتحدة ، بأن مردّ هذا التلكؤ إلى القوانين الأميركية التي تحرم بيع التقانة إلى دولة يمكن أن تستخدمها يوما ما ضد الولايات المتحدة[١٩٩] . وإضافة إلى ما سبق ، فقد أقدمت الصين على قبول القروض الأجنبية وقبلت قرضا بمبلغ ٨ بلايين دولار من اليابان في عام ١٩٧٩ مقدما إلى بنك الصين التجاري وتبعه قرض بمبلغ ٣/٦ بلايين دولار للحكومة الصينية نفسها ، وأشرفت اليابان على بناء مجمع باثان للصلب عندما قدمت مائتي فني ياباني

(١٩٣) Current History, sep., 1986, p. 242
(١٩٤) Far Eastern Affairs, op. cit. p. 113
(١٩٥) Current History, op. cit. p.243
(١٩٦) Current History, Ibid, ——
(١٩٧) Current History, Ibid, ——
(١٩٨) Current History, op. cit. p. 243
(١٩٩) Ibid, p. 243

للاشراف على المجمع ، إضافة إلى جهود اليابان في تحسين إنتاج مناجم الفحم الصيني وتقديمها قرضا بمبلغ ٩٩٠ مليون دولار لهذا الغرض ، والتنقيب على النفط في خليج بوهاي Buhai ، ويضاف إلى ذلك اعتماد الصين على التقانة اليابانية بوجه أساسي إذ أن ٤٨٪ من التقانة التي استخدمتها الصين في الفترة ما بين ٧٨ ـ ٨٥ تم استيرادها من اليابان ، بينما بلغت النسبة ١٠٪ من الولايات المتحدة وحوالي ٣٨٪ من كل دول أوروبا[٢٠٠] الغربية ، ويعني ذلك أن الانفتاح الاقتصادي مع اليابان في مجالي التصنيع والتكنولوجيا (التقانة) بلغ شأوا بعيدا . ولسنا بحاجة إلى القول إن علاقة مثل هذه العلاقة لا بد أن يكون للطرف الآخر فيها قصد وفائدة ، فعلى المستوى السياسي فإن الصين القوية هي ضمانة أكيدة للوقوف في وجه السوفييت طالما أن الصين تنتهج الخط الاشتراكي الوطني وتجعل مصالحها الاقليمية وحدودها الوطنية الأساس في علاقاتها ، وهو أمر يتفق مع سياسة اليابان وحليفتها الأكثر قوة الولايات المتحدة الأمريكية .

أما على المستوى الاقتصادي فذلك ينسجم وخطط اليابان الاقتصادية قبل عشر سنوات في التوجه بقوة نحو أسواق جديدة (نهمة) للتقانة التي برزت فيها اليابان . وكانت اليابان تراهن في تلك الفترة ، ١٩٧٧ وما بعدها على استبدال الأسواق الصينية بعد ماو بالأسواق الأوروبية (ذات التقدم التقني) . إلا أن المراقبين الاقتصاديين يرون أن تجربة اليابان في الصين أثبتت أن المجتمعات النامية مهما كبر حجمها ليست هي المؤهلة كأسواق بديلة ، وتأكد أكثر الاقتصاديين اليابانيين في عام ٨٤/٨٥ بأن أسواق الصين « النهمة » ليست إلا سرابا[٢٠١] .

ويبدو هنا إضافة إلى عوامل السوق أثر العامل الخفي في العلاقات الصينية اليابانية فالصين تريد بناء دولة اشتراكية عصرية لكن دون أن تفقد هويتها الصينية ونهجها الاشتراكي البرولتاري ، لذا ، فإن توجهها نحو تقانة اليابان أو غيرها سيظل محكوما بهذا العامل الثقافي الخفي . ولربما تعتقد الصين أنها قد تنجح في الحصول على التقانة المتقدمة عبر هذه المعادلة انطلاقا من أن اليابان نفسها أصبحت دولة ذات حضارة حديثة مع المدى الطويل واحتفظت بثقافتها القومية الفريدة التي يعزو كثير من المفكرين نجاح اليابان الاقتصادي الحالي إلى الأصول الثقافية التي تسود مجتمعها . أما على مستوى العلاقات السياسية ، فإن الصين ترى في علاقاتها السياسية مع أمريكا واليابان مفتاحا لتطور سياستها في منطقة المحيط الهادي ودوله ، وهي تعمل على تحسين علاقاتها مع هذه الدول .

وما زالت الصين مستمرة في محاولات التغيير في نمطي الانتاج الصناعي والتجاري وبدأت في محاولاتها التعديلية هذه في المدن وحتى نهاية عام ١٩٨٤ جرى التعديل الاقتصادي الصناعي والتجاري في ٥٢ مدينة صينية[٢٠٢] ، وأصبحت مدينة مثل شنغهاي مركزا لتجربة اقتصادية جديدة فيها المشاريع الحكومية الموجهة والمشاريع الفردية التي تخضع للضرائب والمشاريع المشتركة مع الشركات الأجنبية .

---

(٢٠٠) Ibid, p. 276

(٢٠١) Foreign Affairs, Summer, 1987, p. 929

(٢٠٢) Far Eastern Affairs, 2/87 p. 146

وتؤكد الصين دائما في سياساتها الجديدة على الانفتاح على العالم الخارجي من خلال التجارة والاستثمار والسلام العالمي واتباع سياسة التبادل القائمة على المساواة وتبادل المنفعة(٢٠٣) ، وهو ما كان وراء تحسن العلاقات الأمريكية سياسيا واقتصاديا وتحسن العلاقات مع السوفييت وإنهاء عهد الاغتراب في العلاقات الرسمية الذي ساد خلال عهد ماوتسي تونج .

ولم تعد الولايات المتحدة بعد التوسع التجاري في العلاقات مع الصين بذلك البلد الذي ينبغي أن تكون « مهمة شعوب العالم قاطبة وضع نهاية للمجتمع والعدوان اللذين تجابهما الامبريالية وبالذات الأمريكية .(٢٠٤) ، كما لم يعد من الواجب على الشعوب الاشتراكية ، وكذلك شعوب بلاد آسيا وأفريقيا اللاتينية معارضة السياسة العدوانية الامبريالية(٢٠٥) .

أي بمعنى أن المهمة في العهد الجديد هي بناء الصين بعيدا عن محاولة إثارة الثورات في بلدان آسيا وأفريقيا ضد الامبريالية الأمريكية تلك السياسة التي تبنتها الصين في الستينيات وبشر بها شوآن لاي عندما زار العديد من دول آسيا وأفريقيا في عامي ١٩٦٣/٦٢ .

تركز الصين في عهدها الجديد على ضرورة عصرنة التقانة (التكنولوجيا) وهو أمر ليس باليسير في عالمنا المعاصر ، كما أنه ليس جديدا في تاريخ الصين الحديث ، فمنذ أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين وبعد سنة ١٩٠٥ بالتحديد ذهب كثير من الصينيين للدراسة في الغرب واليابان ، وأرسلت الحكومة بعثات منهم للتخصص في الدراسات الأوروبية الحديثة(٢٠٦) وتدرب كثير من العلماء الصينيين في أمريكا وأوروبا واليابان ، وأرسل الكثير منهم إلى روسيا للغرض نفسه في فترة التعاون الصيني السوفياتي (١٩٤٩ ـ ١٩٥٩) . وَتَوَجُّهُها نحو الثقافة الغربية اليوم هي التجربة الثانية في نوعها وهي محكومة بأمرين لأزّما الثقافة الحديثة منذ بداية انفجارها وسيطرتها : وهما العلاقات التجارية والأمور العسكرية ، وليس جديدا القول بأن أول حاسوب Mark I الذي بدأت شركة IBM في تصميمه سنة ١٩٣٧ كان لحساب البحرية الأمريكية(٢٠٧) ، وأن الحرب الباردة التي بدأت بعد عام ١٩٤٥ بين المعسكرين الرأسمالي والاشتراكي لعبت دورا أساسيا في تقدم الالكترونات والحاسوب .

لذا ، فإن العوامل التجارية والعسكرية تعمل معا كحافز أساسي للتقدم التقني ، ويستلزم ذلك أن تكون الأهداف العسكرية والتجارية واضحة في ذهن مستخدمي التقانة حتى يتمكنوا من اختيار التقانة المناسبة ، وبخاصة إذا كانوا ناقلين لها ، وليسوا مبدعين كما في حال الصين أو غيرها من دول العالم الثالث . ونقل التقانة (من الغير) يجب أن يشتمل على قرارات نوعية قائمة على أهداف منتخبة : مدنية وعسكرية(٢٠٨) ، والأهداف المنتخبة هذه ترتبط ارتباطا

---

(٢٠٣) Current History, op. cit. p. 525

(٢٠٤) Quatations, op. cit. p. 58

(٢٠٥) Ibid, p. 112

(٢٠٦) Toynbee, Arnold, op. cit. p. 150

(٢٠٧) Technological Forcasting and Social change, (Period) No.3, May/87, p. 245

(٢٠٨) Foreign Affairs, Fall, 1981, p. 44

مباشرا بدور الصين الحديثة التي تنشده لنفسها ، وهل هو دور بناء داخلي بنموذج جديد أم دور توسع وتطلع خارجي ؟ أم الاثنان معا ؟ وعن هذا الدور ، فقد أعلن ماوتسي تونج مرارا أن الصين ستعتبر نفسها دائما جزءا من العالم الثالث (يعود إلى ماو نفسه نظرية تقسيم العالم إلى عالم أول غربي وثان شرقي وثالث نام) ، وأكد هذا الرأي زهاو ان لي بعد ماو ، كما أكده دنج شياوبنج عندما أعلن في الدورة السادسة الخاصة للجمعية العامة للأمم المتحدة سنة ٧٤ أن الصين ليست قوة عظمى ، وهي لا تفكر أن تكون كذلك أبدا[٢٠٩] ، بمعنى نفيه لأية أطماع خارجية للصين في علاقاتها مع الدول الأخرى . لكنه عاد وأعلن في عام ١٩٨٥ عندما أصبح الشخصية القوية في الصين « أنه مع منتصف القرن التالي عندما نقترب من مستوى البلاد المتقدمة سيكون هناك تغييرات حقيقية . عندئذ فإن قوة الصين ودورها العالمي سيكونان مختلفين تماما »[٢١٠] ، لكنه لم يوضح هذا الدور وهل سيكون امتدادا لدور الدول المتقدمة تكنولوجيا وسيطرتها على التجارة والشؤون العسكرية أم مواجها لها ، لصالح الشعوب المستغلة في العالم !

وأيا كان دور الصين الجديد ، فإن إدخال الأتمتة Automation إلى الصناعة يعني إعادة تركيب مسيرة الانتاج الاقتصادي . ولا تعني إحلال « الروبوت » محل الانسان الذي يؤدي العمل نفسه وحسب . ويعني ذلك في النهاية نقص عدد ذوي الياقات الزرقاء (العمال) وزيادة الانتاج في الصناعات الآلية . وزيادة الانتاج هنا تعني نقص عددهم في القطاع الصناعي . وفي بلد كالصين سيكون العدد الفائض من العمال كبيرا وستكون الصين مجبرة على استيعابهم في قطاعات اقتصادية أخرى كما حصل في البلدان المتقدمة عندما تحول هؤلاء إلى قطاع الخدمات . وهو أمر سيجلب معه مشكلة جديدة للحكم الجديد . وستكون الصين مضطرة إلى الأخذ بنظريات الادارة الحديثة والتدريب الحديث لهؤلاء العاملين في قطاع الصناعات الآلية مدنية كانت أم عسكرية .

وستطرح التجربة الجديدة تساؤلات حول مفهوم البرولتاريا نفسه وحول الطبقات المستَغلة والطبقات المستغِلة إذ لن يكون هناك في ظل ثورة التكنولوجيا إذا ما سيطرت على الحياة الصناعية في الصين طبقة عاملة بمعناها التقليدي ، وستعيش في مستوى من العيش مختلف عن المستوى الذي عاشته البرولتاريا التقليدية وسيكون لها تطلعاتها المختلفة عن تطلعاتها السابقة . وهو ما يجعل موضوع « الصراع الطبقي » موضع تساؤل ونظرة جديدة ، لابد للحكام الجدد من مواءمتها مع النظرية الماركسية . والأخطر من هذا كله سيضع النظرية الماركسية من أساسها موضع التساؤل ، إذ إن طبقة التكنوقراط الجديدة المرتبطة بثورة التقانة والعلوم لم تظهر نتيجة لصراع بين طبقتين متناقضتين أو موقفين متناقضين وإنما ظهرت نتيجة لتطور علمي محكوم بالمصالح الاقتصادية والعسكرية في العالم الرأسمالي أساسا ، وسارع العالم الشيوعي إلى اللحاق به ولم يقاومه أو يقدم للعالم بديلا له .

وفي النهاية ، فإن نقل التقانة يعني الاستفادة من الحاسوب وقدرة وسائل الاتصال والأتمتة بطريقة يتم فيها ربطها مع المنظومة الشاملة للانتاج الفكري والمادي في المجتمع ، ويقتضي ذلك عدم اللجوء إلى عمليات النقل المجردة حتى لا

---

(٢٠٩) Ibid,

(٢١٠) Foreign Affairs, Fall, 1981 p. 529

ينتهي المطاف إلى المزيد من التبعية الثقافية والمزيد من الخضوع للغزو الثقافي[٢١١] ويتطلب ذلك جهودا مستمرة لبناء الهياكل الأساسية لمجتمع المعلومات الجديد وتهيئة الكوادر الانسانية اللازمة التي تعرف كيف تستخدم وتصون التقانة الجديدة والانتقال بعدها إلى عملية الخلق والتجديد .

إن تجربة الصين الجديدة بعد الثورة الثقافية ما زالت في تطورها وتواجه في الداخل معارضة قد لا تكون قوية حاليا ، وتنتظر النتائج ! فقد حذر الاقتصادي الصيني المخضرم شن ين من الاعتماد على المبادرات الفردية لأنها ستؤدي إلى إغراق الاقتصاد وعدم المساواة الاجتماعية والفساد ، ودعا في سبتمبر ٨٥ إلى الحذر الشديد والتربية وفق الفكر الشيوعي كمركز أساسي لها ضد الممارسات الرأسمالية الفاسدة الملازمة لسياسة الباب المفتوح الصينية مع الغرب[٢١٢] .

وفي أواخر عام ٨٥ (سبتمبر) انتقد الطلاب بعض الاصلاحات التي تجري في الصين بقصد تحذير شياوبونج من الاعتماد على عوامل السوق في الاصلاح الاقتصادي ، وخشيت القيادة الصينية من عودة الثورة الثقافية مما جعلها تعمد إلى شرح الاصلاح الذي تقوم به بجلاء ووضوح وإلى الاعتراف بالحاجة الملحة لانهاء الفساد[٢١٣] كي تنفذ برامجها .

كما ظهرت حملة في الصين ضد « التلوث الروحي » في عهد القيادة الجديدة انضم إليها قادة مدنيون وعسكريون كبار أبرزهم دنج ليكن Liqun . وحاولت الحملة هذه حماية سحق ماو وأفكاره[٢١٤] . ورفضت قولبة أفكار ماو وفق ما تراه القيادة الجديدة في الصين ، ورأت أن الفوائد المادية مهما بلغ حجمها نتيجة لعلاقات الصين مع الغرب ، فإنها لن تساوي التلوث الأخلاقي الذي ستجلبه هذه العلاقات إلى الشعب الصيني[٢١٥] ، إلا أنه يبدو أن هذه الحملة والنقد المتزايد لليبراليه لا تلقي الدعم عند طبقة المثقفين الصينيين[٢١٦] ، كما يبدو حتى الآن أن الظروف مهيأة للقيادة الجديدة لتنفيذ سياسة العصرنات الأربع .

أدب ما بعد الثورة الثقافية :

ارتبط الانتاج الأدبي والفني في عهد الرئيس ماوتسي تونج بنظرته إليهما والتي رأي فيهما ضرورة تسييسهما « ففي عالم اليوم كل الثقافة والأدب والفن تخص طبقات محددة وهي موجهة لأهداف سياسية محددة ، وليس هناك فن من أجل الفن ، فن بعيد أو مستقل عن السياسة . والأدب والفن البرولتاريان جزء من قضية البرولتاريا الثورية[٢١٧] ومهمة الأدب والفن هي توحيد وتعليم الشعب ومهاجمة وتدمير العدو[٢١٨] . لكن هذه النظرة سرعان ما طرأ عليها التغيير ،

---

(٢١١) الخطة الشاملة للثقافة العربية ، مجلد ٢ ، مصدر سابق ، ص ١٦١

(٢١٢) Foreign Affairs, America and the world, 1985, p. 523

(٢١٣) Ibid, P. 524

(٢١٤) Current History, op. cit. p. 280

(٢١٥) Ibid, p. 244

(٢١٦) Doedalus, op. cit. p. 89

(٢١٧) Quatations, op. cit. p.178

(٢١٨) Ibid, p. 179

وجرى تسييس الأدب في المرحلة الأولى بعد ماو وحتى عام ١٩٧٩ بقصد التذكير بجراح الثورة الثقافية ، وأطلق عليه في هذه المرحلة « أدب الجراح » ومثلها في هذه المرحلة قصة « الجروح » Scars للكاتب لن شن هاو وقصة « المهمة المقدسة » للكاتب وانج يانج وقد استهدفتا نقد وتجريح محاسيب عصابة الأربعة ، كما مثلها قصيدة « قمة موجة مزبدة » The Crest of the Wave للشاعر آي شنج[٢١٩] وهي جميعا نقد وتجريح لمحاسيب عصابة الأربعة ووصف للمظاهرات التي مجدت ذكرى زها آن لي رئيس الدولة . أما أشهر القصص التي عالجت موضوع « جراح » الثورة الثقافية ، فقد كانت قصة « معلم الفصل » للكاتب ليوشن و Xin Wu التي نشرها في نوفمبر ٧٧ ودعا فيها إلى إنقاذ الأطفال المدفونين أحياء على يد عصابة الأربعة ، ويطرح المدرس زهانج بطل القصة أسئلة أهمها : كيف نعلم الشباب ؟ كيف ننظر إلى العالم وإلى الحياة وكيف نميز الغث من السمين ، ويخلص إلى القول بضرورة تثقيف الشباب على أساس فكر ماو النير الذي شوهته عصابة الأربعة[٢٢٠] .

وليس الأدب هنا خالصا فهو مُسَيَّس ويختلط بالدعاية للحكم الجديد على حساب الحكم القديم ولو بطريق غير مباشر ، كما ظهرت قصص تجرح الحرس الأحمر الثوري وتصف المعاناة والتعذيب اللذين لقيهما بعض أفراد الشعب على يديه أشهرها قصة شجرة القيقب A Maple Tree للكاتب زهنج لي التي تصف النهاية الدموية لعاشقين فى معسكرين متحاربين ، عندما تلقى الفتاة بنفسها من الشباك ويتهم الفتى بقتلها ويعدم[٢٢١] .

وأما عن معاناة الريف من الاضطراب الذي حل به بسبب قدوم المظاهرات الثورية إليه وإفسادها للحياة فيه إلى درجة أن فقد الفلاح اهتمامه بكل شيء حتى بابنته التي طلقها زوجها ولم يأبه إليها فتمثلها قصة « شو ماو وابنته » للكاتب زهاو كينج Keying[٢٢٢] . أما قصة الكاتب يانج جيانج بعنوان ست ملاحظات على مدرسة الكوادر ، فإنها تحكي ما « قاسى المثقفون في عهد الثورة الثقافية عموما » .

انتقل الأدب بعدها إلى مرحلة أدب العبر ، وعاد إلى أدب الخمسينيات ومثلها في هذه المرحلة « قصة » بعد سقوط الثلج » التي تصور النضال ضد حكم عصابة الأربعة وتصف المعاناة التي لقيها الشعب من أجل إعادة الثقة بالحياة والمستقبل « وقصة العثة » The Moth للكاتب زهانج سي يوان .

ولم يعد التناقض الرئيسي في المجتمع الصيني هو الصراع الطبقي كما رآه ماوتسي تونج ولكنه أصبح بين « تزايد متطلبات الشعب المادية والثقافية في جانب وبين الانتاج الاشتراكي المنخفض في جانب آخر » وأصبحت مجمل التناقضات لا تدخل ضمن منظومة الصراع الطبقي[٢٢٣] .

---

(٢١٩) Far Eastern Affairs, 2/87, pp. 107-109

(٢٢٠) Far Eastern Affairs, 2/87, p. 107

(٢٢١) Ibid, p. 117

(٢٢٢) Ibid, p. 118

(٢٢٣) Far Eastern Affairs, 2/87 p. 133

وانتقل الأدب إلى معالجة الموضوعات الاجتماعية بهدف الاصلاح الاجتماعي وظهرت رواية جيانـج زيلونج بعنوان « المدير كياو يستأنف عمله » Manager Qia Resumes Office وقصة الصراع من الداخل The Strife Within للكاتب شوى ينشيان Shui Yun Xian كنموذج أدبي تعالجان هذا الموضوع » .

وهنا انفصل الأدب عن السياسة نوعا ليصبح من الانسانيات(٢٢٤) ، ووقع تحت تـأثير رد فعـل ضد الثـورة الثقافية ، لكنه لم يجنح إلى نقد النظام الاشتراكي ككل أو المطالبة بتغييره أو تغيير عمل مؤسساته مما يعني أنه رغم ابتعاده عن السياسة قليلا إلا أنه مازال أدبا ملتزما .

التعليم العالي ما بعد الثورة :

إن توجه العهد الجديد في الصين نحو العصرنة والأخذ بأسباب ثورة التقانة في العالم يستدعي بناء قاعدة صينية وطنية إذا ما أرادت الصين الاستمرار في هذا الاتجاه ، ويستدعي ذلك إعادة النظر في المناهج التعليمية والدراسة في الجامعات وبدلا من تبني أسلوب عدم التخصص ومزج الدراسة بالعمل ، انتقلت الصين في عهدها الجديد إلى تبني سياسة « الجمع بين احمرار الفكر واتقان التخصص »(٢٢٥) واصبحت مهتمة إلى جانب ذلك بإحراز مستوى عال من المدنية الروحية واستئصال الأفكار الخـاطئة الفـظة المتمثلة في الاستخفاف بـالتعليم والعلوم والثقافـة والتمييز ضـد المثقفين ، تلك الأفكار التي وجدت لوقت طويل وبلغت ذورتها في الثورة الثقافية الكبرى(٢٢٦) .

ويصبح هذا الأمر ذا خطورة في دولة تريد أن تصبح عصرية ولكن مواردها المالية ومعارفها التقنية وخبراتها مازالت بعيدة عن الكفاية بالنسبة إلى تحقيق العصرنة هذه(٢٢٧) .

لذا ، فقد جرى تعديل النظام الاقتصادي بغية تحسين الموارد المالية كما جرى تعديل النظام التعليمي وفق هذه التطلعات الجديدة التي تستلزم الاختيار وتنمية المواهب الفردية وتربية الخبراء . ومع العهد الجديد منذ ١٩٧٧ عاد كثير من المسئولين التربويين الذين كانوا قد أبعدوا عن مراكزهم في عهد الثورة الثقافية وأعادوا كثيرا من سياسات التعليم الجامعي التي كانت سائدة قبل عهد الثورة الثقافية .

وأعيدت امتحانات القبول لدخول الجامعات سنة ١٩٧٧ التي ألغتها الثورة الثقافية وأصبحت المعيار الوحيد للقبول في الجامعات(٢٢٨) .

(٢٢٤) Chinese Literature, Summer, 1987 p. 189

(٢٢٥) تقرير حول بعض القضايا التاريخية ، مصدر سابق ، ص ٩٩

(٢٢٦) المصدر نفسه ص ٩٨

(٢٢٧) المصدر نفسه ص ١٢٦

(٢٢٨) الثقافة العالمية ، عدد ١٥ مارس ١٩٨٤ ، التعليم العالي في الصين ص٤٨

استعادت المؤسسات الحزبية والدستورية سلطاتها بعد عام ١٩٧٧ وعمل العهد الجديد على إقرار النظام من خلال تبديد الفوضى(٢٢٩) ، وأصر على احترام دستور البلاد وقوانينها كما عمل على احترام المؤسسات الحزبية وانضباط عملها في التسلسل الهرمي تطبيقا للديمقراطية المركزية بمعنى التزام الأقلية برأي الأغلبية وتنفيذ الأوامر العليا من الكوادر الدنيا في الحزب ، وتطبيقا لهذا التوجه استعاد مكتب التربية الحكومي سلطته على السياسة التعليمية الاهتمام بالتخطيط والتمويل التربويين(٢٣٠) بحيث يتلاءم مع برامج « العصرنات الأربع » الجديد واستدعى ذلك إعادة النظر في برامج الدراسات العليا أيضا . وجرى منح الدرجات العلمية العليا بدءا من عام ١٩٨١ لأول مرة بعد نجاح الثورة الصينية في حكم الصين سنة ١٩٤٩ وأقرت ثلاثة أنواع من الدرجات العلمية هي البكالوريوس ، والماجستير والدكتوراه للطلبة الموهوبين(٢٣١) . وبذا بدأ التغيير في المناهج التربوية والدراسات الجامعية منسجما مع الأهداف التنموية الجديدة ، وبناء القاعدة الذاتية الصينية في العلوم والتقانة . ومن أجل ذلك تم التوسع في إرسال البعثات إلى دول مصدر التقانة وأهمها الولايات المتحدة واليابان . وللصين الآن أكثر من ١٥ ألف طالب وعالم في الولايات المتحدة نصفهم يدرس دراسات عليا على نفقة الحكومة الصينية ويتخصصون في دراسة الحاسوب ، والهندسة والعلوم الطبيعية . ويشكل هذا الرقم نصف عدد الصينيين خارج الصين .(٢٣٢) ، كما أن هناك أكثر من ٢٥٠٠ طالب صيني يدرسون في اليابان(٢٣٣) للغرض نفسه .

وأصبح تعليم الشعب هو القضية الأساسية التي تؤدي إلى تطوير الديمقراطية الاشتراكية ، كما أصبح التعليم والعلم والتقانة عناصر أساسية في خلق الثقافة المادية ورفع الوعي الأيدلوجي والأخلاقي ، كما أصبح العلم مؤشرا لمستوى ثقافة الشعب . وارتبطت عصرنة الصين في رأي اللجنة المركزية للحزب بإحراز تقدم في مجالات العلم والتعليم والأدب والفن والموسيقا والاهتمام بالمتاحف وحماية الآثار وتشجيع السينما والتلفاز مع الأخذ بخصائص المجتمع الصيني(٢٣٤) .

كما ارتبط به أيضا الاهتمام الخاص بالتعليم ووضع الخطط العلمية لتطوير الثقافة وتحقيق أهدافها بالعمل الدؤوب المتواصل بنفس الجهد الذي تسعى الصين من خلاله إلى تحقيق الأهداف الاقتصادية ويكون ذلك برعاية المثقفين وتوفير الحياة الكريمة لهم وتشجيع المبدعين بالحوافز المادية والمعنوية لأن ذلك في نظر اللجنة المركزية هو الضمان الوحيد لنجاح برامج العصرنة(٢٣٥) .

---

(٢٢٩) قرار حول بعض القضايا التاريخية ، مصدر سابق ص ١٢٦

(٢٣٠) الثقافة العالمية ، المصدر السابق ، ص ٤٨

(٢٣١) الثقافة العالمية ، المصدر السابق ، ص ٥٧

(٢٣٢) Current History, op. cit. p. 244

(٢٣٣) Ibid, p. 276

(٢٣٤) قرارات الدورة السادسة الكاملة للجنة المركزية للحزب الشيوعي الصيني ١٩٨٥ نقلا عن . Far Eastern Affairs, 2/87, p. 133

(٢٣٥) Ibid, p. 138

وارتبط بمحاولة إصلاح التعليم العالي هذه الاهتمام بإنشاء مراكز البحوث والدراسات الانسانية والتاريخية الاختصاصية في شئون الشرق الأوسط وأفريقيا . رغم أنه لم يكن مثل هذه المؤسسات موجودا قبل عام ١٩٤٩،(٢٣٦) ، ورغم ظهورها بعد مؤتمر باندونج الذي عقد في ابريل ١٩٥٥ إلا أنها نشطت في الفترة ما بين ١٩٥٦ ـ ١٩٦٣ عندما ظهر معهد العلاقات الدولية ومعهد الدراسات الأفريقية والآسيوية والجمعية الصينية للدراسات الآسيوية والأفريقية ودُرِّس التاريخ العربي واللغة العربية في مدرسة الدبلوماسيين الصينيين ومدارس الترجمة ، إلا أن هذا النشاط توقف بعد عام ٦٦ وعاد للظهور ثانية بعد عام ١٩٧٧ عندما أعيد فتح معهد دراسات غرب آسيا وأفريقيا في عام ٧٨ (٢٣٧) والجمعية الصينية لدراسات الشرق الأوسط سنة ١٩٨٢ ومعهد الاسلام في جامعة شياف . . الخ .

وأعطت هذه المراكز بحوثا ذات شأن منها موجز تاريخ مصر الحديثة للكاتب نازهوبنج وقضية السويس لصاحبه مانج وزهاو ، وتاريخ العلاقات السوفيتية مع الشرق الأوسط للكاتب ليوليانج(٢٣٨) .

لقد أكدت اللجنة المركزية للحزب نظرة جديدة للثقافة وجعلتها أساس الانماء الاقتصادي والاجتماعي في البلاد ، كما أكدت أن تبادل الآراء وتوفير الحرية الدستورية للبحث والأدب والابداع الفني والمناقشة يجب ضمانها وتوفيرها في مسائل العلم والفن(٢٣٩) .

وقد انعكست هذه السياسة الجديدة على الطلاب أنفسهم ، فلم يعد الشباب يهتمون بالنشاطات المرتبطة بالأيديولوجية وأصبحوا يميلون إلى المزيد من الديمقراطية والاهتمام بالربح المادي بدلا من الصراع الثوري . ولم يعد اهتمامهم كثيرا بالتربية السياسية(٢٤٠) ، وهو أمر قد يكون رد فعل معاكس لما جرى خلال الثورة الثقافية ولن تستطيع القيادة الجديدة إغفاله وعليها معالجته .

وإذا كانت عوامل الانتاج ومصادره ، بنى أساسيه للمجتمع ، فإن العوامل الثقافية وتشجيع الابداع الثقافي أصبحت في نظر القيادة الجديدة بنى لا تقل أهمية عن البنى الانتاجية بل أصبحت أساسا لتقدمها وعصرنتها . فالعصر الذي نعيش لم يعد عصر تنافس مادي وحسب ولكنه أصبح في الدرجة الأولى عصر تنافس ثقافي وحضاري ، ومن هنا جاء الاهتمام العربي أيضا بوضع خطة ثقافية عربية لأول مرة في التاريخ العربي الحديث كانت الكويت مقرا لها وأنهت طباعة تقريرها ونشرته في مايو ١٩٨٧ ، ومن يتصفح التوصيات التي جاءت في الخطة ، فإنه يدرك تمام الادراك أن واضعيها أخذوا بحقائق العصر التي أصبحت تفرض نفسها .

---

(٢٣٦) **Middle East Studies Association, July 1987, vol. 21, No.1, p.10**

(٢٣٧) **Ibid, pp. 11—12**

(٢٣٨) **Ibid,**

(٢٣٩) **Far Eastern Affairs, op. cit. p. 139**

(٢٤٠) الأنباء الكويتية عدد ٤١٧١ (١٢/٨/٨٧) ص ١٦ نقلا عن نيوزويك بعنوان جيل القلق في الصين .

والسؤال الأخير هو : إلى أين تتجه الصين ؟ في عهد العصرنة الجديد

والاجابة عن هذا السؤ ال ليست بالأمر اليسير ، وإذا كان الواقع هو أساس الحقيقة ، فإنه يمكننا القول إن الصين تتجه إلى التقليل من عبادة الفرد التي سادت في عهد الرئيس ماوتسي تونج والأخذ بأسباب القيادة الجماعية وتوكيد دور المؤسسات الحزبية والدستورية والقانونية وإلغاء دور القرارات الفردية . ويعني ذلك التخفيف من حدة التعلق بماوتسي تونج كمؤسس للدولة وباني نهضتها ونظامها الاشتراكي ، ولا يعني ذلك كما نعتقد الغاء دوره ، فإن ذلك ينسف

الأساس الشرعي الذي يقوم عليه النظام الحالي ، ومن أجل ذلك جاء الفصل بين فكر ماوتسي تونج وأخطائه كما جاء الفصل بين حياته قبل عام ١٩٥٧ وبعدها . مما خفف من غلواء الذين تضرروا من الثورة الثقافية .

وسيظهر في الصين طبقة من التكنوقراطيين لن يكونوا مأخوذين بالتعصب العقائدي بقدر ما هم مأخوذون بمصالح الشعب الصيني المتطلع إلى التقدم في ظل نظامه الاشتراكي ، وسيكون موقف هؤ لاء أقل تعاطفا مع ماو ، كما سيكون لديهم القليل من المبررات لنبش الأخطاء لا سيما وأن القيادة الجديدة تركز على ضرورة التوجه نحو المستقبل وبنائه . وستستمر الصين في سياستها الانفتاحية الاقتصادية السياسية الجديدة ، وسيكون لزاما عليها مواجهة المشكلات الناشئة عن تقبل التقانة داخل مجتمعها وفي علاقاتها مع الآخرين . إن ما تقوم به ليس إلا تجربة وقد يؤدي الانهيار الاقتصادي إذا ما حدث أو أي أزمة في علاقات الصين الدولية إلى حركة إحياء قائمة على الشوق إلى أيام ماوتسي تونج وهو في قمته ، فحركة الحياة دائمة إما صعودا أو هبوطا ، وكانت « الأفكار » في الصين هي أكثر القوى وضوحا في حركة الحياة ، ومهما بلغت قوة فكر الانسان القائد ، فإن انخراطة في الأحداث والصراعات الناتجة عنها لا تجعله قادرا على معرفة النتائج النهائية أو إلى أين ستؤدي به هذه الأحداث ولكن وجود المؤسسات ، وتأكيد مبادىء الديمقراطية في الحكم والأخذ بمبادىء التخطيط السليم والحرص على المصالح الوطنية تجعل القائد أقرب ما يكون إلى النجاة بشعبه والنجاح في قيادته .

لا يمكن لأحد أن يتصور الصين (بليون نسمة) قد فقدت الرؤ ية لدرجة أنها تعتمد على غيرها في قضاء حاجاتها . فالطريق الوحيد لبناء العصرنة هو الاعتماد على الذات وهو مبدأ أساسي أقره ماوتسي تونج وتبنته القيادة الجديدة .

وليست المساعدات الخارجية إلا عاملاً مساعداً اضطرت إليه الصين بعد تحليل لظروفها الحالية ، فالاتحاد والعزيمة هما اللذان يجعلان الصين دولة اشتراكية عصرية وليس الاعتماد على الآخر .

ونعتقد أن ما يجري في الصين حاليا ليس إلا محاولة جديدة للتطور غير منقطعة عن الماضي ، فبينما ركزت الثورة الثقافية على محاربة البيروقراطية والبرجوازية وأولت الصراع الطبقي اهتمامها الأول ، ركزت القيادة الجديدة على

ضرورة فرض النظام من خلال تبديد الفوضى لتحقيق الأهداف التنموية المتمثلة في العصرنات الأربع ، وفي كلتا الحالتين تولت الأجهزة التنظيمية نفسها تنفيذ أهداف المرحلتين بغض النظر عن الشعارات التي رفعت والتي بدت متناقضة في كل منها ، واختلاف النماذج التنظيمية الظاهري مرده إلى المحاولات الجادة لاحداث التغيير في النموذج الموجود أصلا للحصول على أقصى النتائج في أسرع فترة زمنية(٢٤١) .

إن محاولة الصين اليوم هي كأي محاولة لها خسائرها وأرباحها ، وما على الشعب الصيني إلا أن يعمل إذا ما اقتنع بالمحاولة ، وينتظر ليرى نتائج عمله .

وأيام كانت المحاولة ، فإن « الثقافة » كانت هي المرشد لهذه المحاولات وهي الهدف ، فبدونها لا تستطيع صين الألف مليون أو اكثر أن تجتمع على كلمة !

* * *

(٢٤١) V.P. Dutt, op. cit. p.48

« مصـــادر الدراســـة »

تسلسل	الموضـــوع
١ -	ألبرتو مورافيا ، (ترجمة وحيد نقاش) ، ثورة ماو الثقافية ، ط١ ، دار الآداب ، بيروت ، ١٩٦٨
٢ -	بول يوريل ، (ترجمة أديب العاقل) ، ثورات النمو الثلاث ، دمشق ١٩٧٠
٣ -	مجلة الثقافة العالمية ، الأعداد : ١٥ و٢١ و٢٥
٤ -	جان أسمين (ترجمة ذوقان قرقوط) ، الثورة الثقافية الصينية ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، ١٩٧٣
٥ -	جان دوبيه (ترجمة طلال الحسيني) ، تاريخ الثورة الثقافية البروليتارية الكبرى ، دار الطليعة ط١ ، بيروت ، ١٩٧١
٦ -	د . حسن صعب ، ثورة الطلاب في العالم الثالث ، دار العلم ، بيروت سنة ١٩٦٨
٧ -	خطاب هو ياو بانغ في ١/٧/ ١٩٨١ في الذكرى الستين للحزب الشيوعي الصيني
٨ -	الخطة الشاملة للثقافة العربية ، مجلد ١ و٢ ، الكويت ، ١٩٨٧
٩ -	عبد الحميد سليم ، الفكر الصيني (ترجمة) ، الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر ، القاهرة ، ١٩٧١
١٠ -	فؤاد محمد شبل ، حكمة الصين ، دار المعارف ، القاهرة ، بدون تاريخ
١١ -	قرار حول بعض القضايا التاريخية للحزب منذ تأسيس جمهورية الصين الشعبية ط١ ، بكين ، ١٩٨١
١٢ -	شفيق غربال (إشراف) ، الموسوعة العربية الميسرة ، القاهرة ، ١٩٧١

❊ ❊ ❊

٢ - مصادر الدراسة : باللغة الانجليزية

1— American Scholar (Periodical), Summer, 1987.

2— Chinese Literature (Periodical), Spring, 1987

3— Chinese Literature (Periodical), Summer, 1987

4— Chinese Literature (Periodical), Winter, 1986

5— Current History (Periodical), Sep. 1986

6— Daedalus (Periodical) Spring, 1987

7— Dragon King's Daughter, Beijing, 1980

8— Encyclopedia Britiaica, Vol.4, London, 1974

9— Far Eastern Affairs (Periodical) 2,1986

10— Far Eastern Affairs (Periodical) 2,1987

11— Foreign Affairs, (Periodical) America and the world, 1985

12— Foreign Affairs, (Periodical) Summer, 1987

13— Foreign Affairs, (Periodical) Fall, 1982

14— Foreign Affairs, (Periodical) Fall, 1981

15— History, Chinese Handbook series, Beijing 1982

16— J. Gernet (Tran. by: J.R.Fosters), A History of Chinese Civilization, Lon. 18

17— J. Needham, Science and civilization in China, vol. 2, London, 1956

18— Middle East studies Association (Bulletin), July, 1987, Vol.21, No.

19— Quotattions from Chairman Mao, the original Peking Edition, N.Y.,1971

20— R.Dawson, (Editor), The Legacy of China, London, 1964

21— Reform Movement of 1898, Beijing, 1976

22— Technological Forcasting and Social Change, (Periodical), vo.31, No.3, May18

23— Toynbee, Arnold, (Editor), Half of the World, London, 1973

24— V.P. Dutt, (Editor), China, The Post Mao view, New Delhi, 1981

* * *

توفيق الحكيم والمسرح العربي

محمد مصطفى بدوي

ليست وفاة الأديب الكبير بالمناسبة المثلى لتقييم نتاجه ، لاسيما حين يكون له المكانة السامية في نفوس قرائه والدلالة الرمزية الحضارية الهائلة التى كانت لتوفيق الحكيم . لقد كان نتاجه صرحا شامخا يلقى ظله على ميدان الثقافة المصرية على مدى السنين . فقد بزغ نجمه بظهور مسرحية « أهل الكهف » عام ١٩٣٣ ، ورواية « عودة الروح » في نفس العام . ولم ينقطع نشاطه الأدبى مسرحا كان أو رواية أو قصة قصيرة أو مقالة حتى عام وفاته ، أى أنه ظل ينشر أكثر من نصف قرن ، ويطلع علينا بين الحين والآخر بما يستثير إعجابنا من إبداع أو يدفعنا إلى التفكير وإعادة النظر في مسلماتنا أو يستفزنا من أفكار وآراء . فغدا وجوده بيننا لازما لوجودنا حتى كاد يصعب علينا أن نتصور واقعنا الأدبى والثقافى بدونه ، إذ كان حلقة الوصل التى تربط جيل طه حسين والعقاد والمازنى بجيل يحيى حقى ونجيب محفوظ وبجيل نعمان عاشور ويوسف إدريس وألفريد فرج .

لقد مضت الآن بضعة أشهر على وفاة الحكيم بحيث يمكننا أن نتجرد إلى حد ما من انفعالاتنا كى يتحقق شىء من الموضوعية في حكمنا النقدى . ولاشك أن الزمن خير عون لنا على التحرر من أهواء اللحظة والمكان التى هى وليدة المعاصرة والتجاور . لقد مضت خمسون عاما أو أكثر على ظهور « يوميات نائب في الأرياف » و « رصاصة في القلب » ، وما يقرب من الأربعين عاما على « أغنية الموت » ، وعلى الرغم من ذلك فلا تزال هذه الأعمال حتى الآن تؤثر في نفوسنا وتتغلغل إلى أعماق وجداننا ، وإن هذا لأصدق دليل على خلود هذه الآثار .

إن « يوميات نائب في الأرياف » في نظرى رائعة ستخلد على مر الأيام ـ أقولها عن « يوميات نائب في الأرياف » ولا أقولها عن روايات الحكيم الأخرى التى

لاتقل عنها شهرة لأن « يوميات نائب في الأرياف » عمل فنى متكامل اختار له الحكيم الشكل الأمثل ـ شكل يوميات ـ وأمكنه في حدود هذا الشكل أن يجمع على نحو عضوى متفاعل بين تأملاته في الحياة والموت وبين قصة هؤلاء البشر الذين تتألف منهم شخصيات الرواية في نطاق رؤية تتسم بالرحابة والالتزام ، بالسخرية والشفقة ، بالنقد والرحمة ، بالجمال والبشاعة ، بالشاعرية والقسوة جميعا . هذا التكامل الفنى لايتحقق بنفس الدرجة في الروايات الأخرى التى قد يغلب فيها الفكر المجرد البارد على حيوية الأشخاص (كما في « عصفور من الشرق ») ، أو قد تتنافر وتتعارض الشخصيات النابضة بالحياة والفكاهة مع ضخامة الدلالة الرمزية التى يفرضها الكاتب عليها فرضا (كما في « عودة الروح » على الرغم مما لهذه الرواية من شعبية وماتحويه من عناصر تستثيرنا على الصعيد المحلى وتخاطب فينا شعورنا القومى) .

وبالمثل أزعم أن « رصاصة في القلب » من أفضل ما أنتجه المسرح العربى من كوميديات ، وهى للأسف لاتزال بحاجة إلى دارس يقوم بتحليلها مبينا بالتفصيل مدى مايكمن فيها من عاطفة وعمق وراء ذلك المظهر الفكاهى الخادع الذى يبهرنا بحواره المتألق ، كما أنه ليس لدى من شك في أن تلك المسرحية المجهولة نسبيا ذات الفصل الواحد « أغنية الموت » هى أسمى ما بلغته التراجيديا المركزة في المسرح العربى تأليفا ورؤية ، لغة وشكلا ، وإحساسا مسرحيا .

وليس هدفى من هذا المقال الموجز أن أحاول تقييم نتاج الحكيم بأسره ، وأحدد قيمته التاريخية والذاتية ، فهذا يكون غروراً منى لا يمكن أن أنسبه إلى نفسى . إنما قصدى فقط أن ألفت النظر إلى خطأين جوهريين لايزالان شائعين : أولهما يتعلق بدور توفيق الحكيم في تاريخ المسرح المصرى ، وهنا أقتبس كلمات الدكتور لويس عوض التى وردت في جريدة « الأهرام » (٢٨ يوليو ١٩٨٧) عقب وفاة الحكيم إذ يقول إن الحكيم « سوف تذكره الأجيال القادمة لأنه كان أول من وجد فن المسرح « تشخيصا » فجعل منه « نوعا » أدبيا بالمعنى الكامل . وإنه « لولا توفيق الحيكم لما عرفت بلادنا أدب المسرح إلا من خلال مايترجمه المترجمون عن أعلام الكتاب في الخارج » . هذا التصور لدور الحكيم لايقتصر بالطبع على الدكتور لويس عوض وإنما يشاركه فيه الكثيرون كما يشهد بذلك ماكتبه النقاد وغيرهم في أعداد جريدة الأهرام التى تلت وفاة الحكيم . ونجده أيضا في المؤلفات التى تعرضت لدراسة نتاج الحكيم سواء كان أصحابها من العرب أو من المستشرقين ـ فها هو صلاح عبدالصبور يقول في كتابه « ماذا يبقى منهم للتاريخ » (١٩٦٨ ـ ص ٩٤ ـ ٩٦) : « ولد مسرح توفيق الحكيم في الفراغ . . كان المسرح العربى حين عاد توفيق الحكيم مازال في مرحلته البدائية ، لم يدخل المنطقة التى يلتقى فيها الفكر والوجدان معا » . ويقول غالى شكرى في « ثورة المعتزل » (١٩٧٣ ص ٢٧) : « إن الحكيم هو رائد الفن المسرحى الأول في اللغة العربية » ، وأيضا إن الدراما المصرية قد ولدت في صورتها القريبة من التكامل بين أحضان « أهل الكهف » وما تلاها من أعمال الحكيم . ليس هذا إغفالا للتراث المسرحى السابق على توفيق الحكيم ، ولكن اعترافا بأهمية الدور التاريخى لهذا الفنان الذى انعطف بمسرحنا انعطافة جديدة في النوع والكيفية لا في الدرجة والمستوى فحسب . وكانت هذه الانعطافة تحقيقا واعيا لمعنى الدراما في صورتها القريبة من التكامل فهى ليست ثورة على ماسبقها من تراث ، وإنما هى البداية الحقيقية لهذا التراث . »

أما المستشرقون فنكتفى بذكر أثنين منهم . يقول رتشارد لونج في كتابه « توفيق الحكيم : كاتب مصر المسرحى » Richard Long, Tawfiq al-Hakim, 1979 Playhight of Egypt, London, 1979 (ص ١٩٥) « لم يجد توفيق الحكيم في النتاج المحلى أى شىء تقريبا يبنى على أساسه صرحه المسرحى الشامخ » ونجد وليم هتشنز وهو أحد المتحمسين للحكيم وقد ترجم الكثير من مسرحياته إلى الانجليزية يكتب في عام ١٩٨١ في مقدمته للمجلد الأول من ترجمة Plays, Prefaces and Postscripts of Tawfiq al-Hakim, vol. 1, Theater of the Mind. Translated from the Arabic by Wiliam M. Hatchins Washington 1987. يقول « إن تقاليد المسرح المصرى هى من صنع رجل واحد فقط هو توفيق الحكيم » ولقد أسهم الحكيم نفسه فى رواج هذا التصور إذ نجده يقول عام ١٩٥٦ في مقدمته لمجموعة « المسرح المنوع ١٩٢٣ - ١٩٥٥ » « إن أى مؤلف مسرحى ، معاصر لنا ، وينتمى إلى أى أدب أوروبى ، يعمل اليوم وقدمه مستقرة فوق تجارب ألفين من السنين - تجارب راسخة في أدب بلاده منذ العهد الإغريقى .

فإن أى أديب مسرحى أوروبى إنما يقوم على آثار ، امتدت على الأجيال ، منذ نحو ألفى سنة ، مطبوعة منشورة في لغة بلاده ، ينقلها جيل إلى جيل مع ماينتجه كل جيل وما يبدعه ، كأنها سلسلة فكرية طويلة متصلة ، تحمل كل الأنواع والاتجاهات والابتكارات ، وتحاول حل كل العقد وكل المشكلات الفكرية والفنية واللغوية والأدبية .

أما في بلادنا ولغتنا وأدبنا فميدان التجربة في التأليف المسرحى ضيق محدود ، لأن أدبنا العربى لم يعترف بالأدب المسرحى قالبا أدبيا إلى جانب المقامة والمقالة ، إلا منذ سنوات قلائل . كما أننا لم ننقل إلى لغتنا من أدب المسرح قديمه وحديثه ، إلا منذ سنوات قلائل جدا . فمؤلفنا المسرحى المعاصر ينهض إذن على فراغ أوشبه فراغ ، من تجارب قليلة ضئيلة ، لم ترسخ بعد في لغته وأدبه ، ويعمل وخلفه فجوة هائلة لم تملأها جهود السابقين على مدى الأجيال .

هنا إذن سر رحلتى القلقة في كل الجهات ! . . فأنا أحاول فى قلق جنونى أن أسارع إلى ملء بعض الفجوة على قدر إمكانى وجهدى ، وأن أقوم فى ثلاثين سنة برحلة قطعها الأدب المسرحى في اللغات الأخرى فى نحو ألفى سنة ! »

هذا كلام فيه شىء غير قليل من المبالغة . ولقد آن الأوان لتكذيب هذا التصور الخاطىء لدور الحكيم ، وإن كان ذلك لم يقلل في شىء من أهمية نتاجه وإنما يضعه في مكانه الصحيح في تاريخ المسرح العربى ، وفى ذات الوقت ينصف من سبقه من كتاب المسرحية . لقد ولدت المسرحية الكوميدية المتكاملة ما بين ١٩١٥ و ١٩١٦ بظهور « دخول الحمام مش زى خروجه » من تأليف إبراهيم رمزى (١٨٨٤ - ١٩٤٩) ، ولأن هذه المسرحية لاتزال مجهولة لدى الغالبية يستحسن التعريف بها هنا في كلمة موجزة .

تصف مسرحية « دخول الحمام » قطاعا من الحياة في القاهرة أو مصر إبان الحرب العالمية الأولى حين كانت البلاد ولاسيما الطبقات الفقيرة من الشعب تعانى من غلاء المعيشة الفاحش نتيجة للحرب - هذا وإن كان مؤلفها - لأسباب مفهومة - يزعم أن عهد المسرحية هو أيام الخديوى اسماعيل . وتدور حوادثها في حى بولاق الشعبى في حمام بلدى يسكن بداخله المعلم أبو الحسن صاحب الحمام وزوجته زينب ، ويعينه على إدارة الحمام صبيه النشاشقى . وأول مايلفت النظر في المسرحية هو

ذلك الوصف الدقيق للمنظر وتلك الإرشادات المفصلة بعناية فائقة لمخرج المسرحية .

« يـزاح الستار عن رحبـة حمـام بلدى فى بـولاق . والوقت في الصباح قبل شروق الشمس فـالمكان معتم ولكنهم يبددون عتمته بثلاثة قناديل ضعيفة النور اثنان منها مدليـان من عقد بـابين فيـه وثالث بجـوار المعلم صاحب الحمام . وفي أعلى الحمام دوين السقف حبال مشدودة من طرف المكان الأيمن إلى طرفه المقابل نشرت عليها فوط وبشاكير مخططة بمختلف الألوان .

والرحبة مستطيلة باستطالة المرزح ولكن لايرى من زوايا هذا المستطيل إلا زاويتان يمنى ويسرى على جانبى الواجهة ، واليمين فتحة هى منتهى سرداب طويل وارد من الخارج ذات عقد مقوس ، يتدلى منه أحد قنـاديل الزيت الضعيفة النور ، واليسرى فتحـة باب لـه عقد كذلك ، ويتدلى منه القنديل الثانى وهذه الفتحـة هى مبتدأ سرداب آخر يضرب إلى الخلاوى والمغاطس .

أما ما يقابل المشاهد من هذا المستطيل فجدار مبنى وفيه باب صغير هو باب بيت صاحب الحمام ، وشباك من الشيش يرفع ويحط ، وتحت هذه النافذة من الخارج أى فى الواجهة دكـة من الخشب مفروشـة بقطعـة من البساط المخروق ، وعلى جانبها مسندان صغيـران من القطن ويرى بعد هذه الدكة على الأرض شيء مغطى ببطانية من رأسه إلى قدمه هو أحد أشخاص هذه الرواية المدعو « النشاشقى » صبى الحمامى ليس عنده في ذلك الوقت عمل فجلس وتغطى فنام .

أما جانبـا المستطيـل فالأيمن « بـالنسبة للمشـاهد » مصـطبة جلس عـلى بعضها المعلم أبـوالحسن صاحب الحمام وفى يده الجوزة يدخن وهو يفكر وأمامه صندوق بطول نصف ذراع هو صنـدوق الأمانـات وهو لقـدمه مسود ولاسيما في ظلمـة المكـان ويصعـد للمصـطبة بدرجتين من الحجر . وأما الجـانب الآخر أى الأيسـر فمشغول بمقاصير للزبائن على مصطبة غير عالية بعضها مغـطى بأستـار والبعض أزيحت عنه فـرئيت من ورائه طراحات « شلت » ومساند ، وأما أرضية الحمام فمن البـلاط الحجرى الـلامع . وتـرى فيهـا عنـد مصعـد المقاصير أزواجا من القباقيب . وإذا تأمل الناظر عـلى يمين أبو الحسن الحمامى وجد غابة صفراء طويلة هى التى ينشر بها الفوط على الحبال أو يعزلها عنه .

هذا الوصف المفصل الدقيق إن دل على شيء فإنما يدل على أننا إزاء كاتب مسرحى يعرف أصول فنه ، لا مؤلـف مبتـدىء يكتب شيئـا بـدائيـا فجـا لتشخيص المشخصاتية . وأغلب الظن أن إبراهيم رمزى في هذه الارشادات المفصلة ـ وهى ظاهرة نجدها في مسرحيات أخرى له ـ قد تأثر بمسرحيات الكاتب الإيرلندى برنارد شو التى تتميز بإرشاداتها المسهبة . لقـد كان إبـراهيم رمزى من المعجبين ببرنارد شو وترجم لـه إلى العربيـة مسرحيته « قيصر وكليوباطرة » .

المعلم أبو الحسن مهموم لكساد السوق وعدم وجود زبـائن للحمام ، يعلن سـوء حظه والأيـام السود التى يجتازها . وفجأة يتملكه الغضب ويقرر أن يبيع أدوات الحمام ليشترى بثمنها ثيابا جديدة يرتديها بالاضافة إلى ما اختلسه يوما من أحد زبائنه الأغنياء فيتمكن من العمل كشاهد زور رسمى في المحكمة الشرعية كما يصنع غيره ممن أمكنهم أن يجمعوا ثروة لابأس بها عن هذا الطريق غير المشروع . يأمر أبو الحسن صبيه النشاشقى بجمع أدوات الحمام فيحاول النشاشقى أن يثنى مخدومـه عن عـزمه لمايترتب عـلى ذلك من فقـدانه لعمله فيحتـدم النقاش بينهما وتظهر زينب لتتبـين سر الجلبـة ، وحين تدرك ماعزم عليه زوجها تتمكن ـ بعد لأى شديد ممتع ـ من أن تقنعه بأن يترك بعض أدوات الحمام لها ولصبيه

ليجربا حظهما في إدارة الحمام بعض الوقت . وما إن يذهب أبو حسن حتى يظهر العمدة أو عويس ورفيقه الخادم عويلى وقد أثارهما صوت غناء زينب وهى جالسة وراء الشباك تغنى أغنية حزينة تندب فيها حظها ، حالمة بمجىء زبائن للحمام . العمدة باع قطنه وفي جيبه ثمنه ، جاء إلى القاهرة مصحوبا بخادمه لزيارة الباشا الناظر وليشكره على لقب البكوية الذى خلعه عليه : لقد قصدا الحمام للاستحمام والوضوء قبل مقابلة الباشا كما يليق . والعمدة حريص كل الحرص على ألا يقع فريسة لخداع أهل القاهرة الماكرين الذين يسمع عنهم أنهم دائما يضحكون على الريفيين السذج .

يكاد النشاشقى يطير فرحا لأنه أخيرا جاءه زبائن للحمام . يرحب بالعمدة ويحاول أن يقبل يده ، ولكن كلما أبدى النشاشقى حرصه على ألا يفلت منه هذا الزبون الميسور زاد العمدة شكا في نواياه وطلب من خادمه أن يبعد عنه هذا الرجل اللئيم الذي يظن أنه يود أن يسرق منه خاتمه ، فيحاول الخادم أن يعتدى على النشاشقى ضربا . وسط هذه الجلبة تظهر زينب ثانية لإنقاذ الموقف . فيفزع العمدة أول الأمر ظنا منه أنها لابد عفريت يسكن الحمام لأن النشاشقى حين عيل صبره مع العمدة وهو يحاول أن يجعله يدخل للاستحمام قد توسل إلى « أهل البيت » أن يعينوه على هذا المأزق ـ ولكن زينب تطمئن العمدة بالتدريج وبكياسة ودبلوماسية بارعة وتؤكد له أنها مجرد إنس ولا تقصد أن تصيبه بأدنى أذى . ويؤخذ العمدة بجمال زينب وتدرك هى بحاسة غريزية لاتخطىء ضعفه وولعه بالنساء فتستخدم كل ما أوتيت من إغراء أنثوى ، وبحيلة ماكرة محكمة يلعب فيها زوجها دورا هاما حين يعود ـ تتمكن من تجريده من كل ماله ، بل وحتى من ملابسه الجديدة التى اشتراها في القاهرة . تدعى أنها ابنة صاحب الحمام وأن زوجها قد هجرها منذ سنوات وتوهم العمدة بأنها تستلطفه وتراه رجلا وسيما وبأنها على استعداد لأن تقبله زوجا لها ولكن بطبيعة الحال على شرط أن تحصل على الطلاق من زوجها أمام القاضى . فتتفق مع العمدة على أن يدعى أنه زوجها عاد بعد غيابه الطويل ليطلقها أمام القاضى ويوهمه المعلم أبوحسن بأنه القاضى جاء للاستحمام كعادته كل يوم فيطلقها ، ولكنه في نفس الوقت يجبره على أن يدفع لمطلقته نفقة ومؤخر المهر بل ونفقة الجنين التى تزعم أنه في بطنها بحيث يفقد العمدة الخمسمائة جنيه التى كانت في جيبه ، ثمن محصول قطنه ، وحين يقر العمدة بأنه في الحقيقة ليس بزوج زينب يتهمه « القاضى » بالكذب أمام المحكمة ويهدده بالسلق في المغطس عقابا له . فيفرهاربا من الحمام وهو يتميز غيظا لأنه كان حريصا أشد الحرص على ألا يضحك عليه أحد من أبناء القاهرة ، فإذا به تضحك عليه امرأة . وتنتهى المسرحية بغناء زينب والنشاشقى والحمامى أغنية ختامها « رزق الغلابة على العبطا في دى الأوقات » .

لست بحاجة إلى تبيان أن هذا العرض السريع لأحداث مسرحية « دخول الحمام » لن نوفى هذه المسرحية حقها . فهى عمل كتبه إبراهيم رمزى بعناية فائقة وبأسلوب بالغ التركيز بحيث لا تبدو لفظة واحدة فيه زائدة أو في غير محلها ، وكل جزئية فيه إنما يوظفها المؤلف داخل إطار المسرحية بحيث تسهم في تطوير الأحداث أو في رسم الشخصيات . وعلى الرغم مما في المسرحية من فكاهة فإن مؤلفها يضع نصيب عينه دائما هدفه الانتقادى . وما أكثر ما يشمله نقده الاجتماعى من موضوعات . منها الأزمة الاقتصادية التى أوجدتها الحرب مما دفع بعض الناس إلى الغش والخداع وارتكاب الجرائم لكى يضمنوا لقمة العيش ، ومنها سوء مجرى العدالة في المحاكم الشرعية حيث يعمل جيش من شهداء الزور الرسميين الذين هم على استعداد لأن

يشهدوا ضد الأبرياء والمعوزين نظير مقابل مالى . كما يتهكم المؤلف على الأسلوب الآلى الذى يطبق به القضاة القانون . كذلك ينقد نقدا لاذعا تلك الظاهرة الاجتماعية الشائعة ـ ظاهرة العمدة الذى بعد أن يبيع قطنه وتكتظ جيوبه بالمال يتوجه إلى العاصمة يقصد المتعة والملذات ، وسرعان ما يقع في أحابيل من يخدعه ويسلبه ماله من أهل المدينة الماكرين . وهو موضوع سبق أن عالجه على نحو شيق محمد المويلحى في كتابه « حديث عيسى بن هشام » كما أن نجيب الريحانى أخذ عن إبراهيم رمزى شخصية العمدة فأشاعها باسم « كشكش بك » فيما بعد .

و « دخول الحمام » مسرحية محكمة البناء بحيث إن كل حدث فيها يمهد له المؤلف بأسلوب بديع . وجميع ما نحتاج اليه من معلومات يوفره لنا من خلال الحوار الذي يبدو طبيعيا غير مفتعل . وحتى الاغنيات الثلاث التي ترد في المسرحية فإنها ترتبط بجسد المسرحية ارتباطا عضويا فلا يمكن حذفها بدون خلل . ومصادر الفكاهة فيها غنية متباينة تشمل الشخصيات والمواقف وتناقض الاوضاع وسخرية الاحداث كما تشمل مستويات اللغة واللعب بالالفاظ . أما عن رسم الشخصيات فقد ابدع ابراهيم رمزي فيه ولاسيما في تصوير شخصية زينب بالذات فهي بلا شك من أهم ما انتجه المسرح المصري من شخصيات نسائية : امرأة « بلدي » حقا لايمكن أن تنسى . إنها خير عون لزوجها ومع ذلك فلا يخيفها كلامه الفظ ، و لا يؤثر فيها تهديده الأجوف . إنها تفيض حيوية وحسية ، مغناج ذات دلال ، حادة البصر ، داهية واسعة الحيلة لاتخطىء غريزتها . وفي الواقع أن محمد تيمور لم يكن يبالغ في حكمه على ابراهيم رمزي حين نوه بأنه يكفيه فخرا أنه ألف « دخول الحمام » أو على حد عبارته لقد رفع رمزي رواية « دخول الحمام » وكفى .

أكرر قولي إن مسرحية « دخول الحمام » ظهرت على خشبة المسرح المصري قبل أن يبدأ توفيق الحكيم إنتاجه المسرحي بعدة سنوات . ثم إن ابراهيم رمزي نفسه كان أيضا صاحب أول مسرحية تاريخية متكاملة هي « ابطال المنصورة » (حوالي ١٩١٥) ، ويقول عنها الدكتور محمد مندور في كتابه « المسرح النثري » ١٩٥٩ ص ٣٧ : « إن مسرحية « أبطال المنصورة » أثبتت أن المؤلف قد ألم بأصول صناعته وعرف كيف يختار من أحداث التاريخ ما يلائم فنه ويخدم هدفه ، كما عرف أنه لاضير في أن يضيف الى التاريخ ما لايتنافى مع منطقة وروحه كما لايتنافى مع منطق الحياة . وفي الوقت نفسه يعينه على أن يخلق الحركة الدرامية في مسرحية وأن يستخدم عنصر التشويق والمفاجأة ، ويوفر الصراع الداخلي والخارجي فيها على نحو بالغ المهارة والتوفيق حتى ليخيل الينا أن هذه المسرحية من أروع ما كتب في هذا الفن في أدبنا العربي المعاصر ، بل لعلها تسمو الى مستوى الادب الفني العالمي الرفيع .. وكل ذلك في اسلوب درامي مركز نابض بالحركة ومولد لها وبعيد كل البعد عن اسلوب الخطابة أو أسلوب الجدل اللذين لايتفقان قط مع الاسلوب المسرحي » . أما عن أسلوب ابراهيم رمزي في هذه المسرحية وقد كتبها باللغة الفصحى لكونها مسرحية تاريخية فيقول الدكتور مندور (ص٤١) : « أسلوبه مركز غزير المعاني نابض بالحركة النفسية والحركة الدرامية رغم متانته اللغوية وقوة سبكه . واذا كان يتأنق في اختيار الفاظ فإننا لانظن هذه الاناقة عيبا بل نحسبها ميزة للمؤلف تدل على تملكه للغة الفصحى كأداة للتعبير كما تدل على أنه كان يملك روحا شعرية لم تظهر فيما نظم من قصائد فحسب ، بل ظهرت أيضا في نثره وفي تضاعيف حواره دون أن تنال شيئا من طبيعة هذا الحوار الدرامية » . وفي رأينا أن الدكتور مندور هو أيضا لم يبالغ في حكمه هذا ، بل إننا

نـذهب الى أبعـد مـا ذهب إليـه فنقــول إن « ابـطال المنصورة » ليست مسرحية تاريخية جيدة فحسب ، وإنما هي تدل على درجة عالية من الرقي في التأليف والتفكير المسرحي اذ لايهدف صاحبها الى مسرحة أحـداث من التاريخ لذاتها ، أي الى مجرد كتابة مسرحية تاريخيـة ، وانما يتخذ من أحداث التاريخ وسيلة لانتقاد الحـاضر والتعليق عليـه ، فالمـاضي هنـا ذريعـة للحـديث عن الحاضر . إن « أبطال المنصورة » من أشـد ما كتب في ذلك العهد من مؤلفات أدبية وطنية ولعلها أبلغ تعبير عن الآمال الديمقراطية لدى الشعب المصري واحتجاج عـلى تدخـل الاحتلال الانجليـزي في حكم البـلاد ، ولذلك فنحن لاندهش حين نعلم أن سلطة الاحتلال منعت تمثيلها سنين عديدة .

أما الدراما المأساوية فقد طورها محمد تيمور (١٨٩١ - ١٩٢١) في « الهاوية » (عام ١٩٢١) ووصل بها الى الـذروة انطون يـزبـك في « الـذبـائـح » (١٩٢٥) ، وسأكتفي هنا أيضا بتعليق الدكتور مندور عليها إذ يقول (ص٦٨ -٧١) إنها تكـاد تكون مسـرحية كـلاسيكية خـالصـة من النـوع الممتـاز الـذي نعـرفـه عن كبـار الكلاسيكيين من أمثـال راسين وكـورني الفرنسيـين . فالمسرحية الكلاسيكية يرفـع عنها الستـار وقد تجمعت جميع عناصـر المأسـاة ، ثم نكتشف شيئا فشيئـا كيف تجمعت تلك العناصر بعد ذلك . ومن خلال العرض وفي نفس الوقت تأخذ تلك العناصر في التفاعل والتفاهم حتى تنتهي الى نتائجها المـرسومـة في تسلسل محكم ، بحيث يرتبط كل ما حدث بما سبقه ويتولد عنه ، في غير تطرق الى احداث دخيلة تخل بوحدة الموضـوع أو تخل بوحدتي الزمان والمكان . . . . وتتناسق مسرحية الذبائح وحبكـة وحدتهـا لاتقتصـر عـلى إحكـام بنـائهـا الفني فحسب ، بل تمتد الى وحدة التعبير اللغـوي . واللغة التي كتب بها أنطوان يزبك لغة يمكن أن نسميها باللغة العامية « الجزلة » . فلاول مرة نطالع مسـرحية تكتب بلغة عامية رفيعة تستطيع أن تعبـر عن أعمق المشاعـر وأدق المعاني التي يغلب أن تضيق بها العامية . . . وإنك لتطالع حوار انطون يزبك في هذه المسرحية فتجده حوارا دقيقا عميقا مركزا غنيا بالحركة الدرامية ، فضـلا عن استخدامه لكافة امكانيات اللغة في التصوير البياني . بل ان الصـوروالتشبيهـات لتتسلسـل وتتـوالـد في بعض مواضع الحوار على نحو ما كنا نحسب أن اللغة العامية تستطيعه .

كل هذه مسرحيات لها قيمتها الادبية وهي جديـرة بالدراسة والتحليل والنشر والاحياء في قـاعة الـدرس وعلى منصة المسرح على حد سواء . ولا شك أن ما كتبه الدكتور محمد مندور والدكتور عـلى الراعي عن بعض هذه المسرحيات هو بداية طيبة في هذا الاتجاه ، وينبغي لـدارسي المسرح المصـري أو العربي أن يضيفـوا إليـه إضافات كثيرة . ولقد بذلت أنا جهدا متواضعا في هذا السبيل فقمت بتحليل هذه المسرحيات تحليلا مفصلا في كتـاب خصصته لـدراسة هؤلاء الكتـاب المسـرحيـين ظهرفي الشهر الماضي باللغة الانجليزيـة بعنوان **Early Arabic Drama** كـان هـدفي منـه تعـريف قـارئي الانجليزية بهذه الفترة المجهولة نسبيا من تاريخ المسرح العربي .

لقـد نشـأ تـوفيق الحكيم في ظـل هؤلاء الكتـاب المسرحيين وكان نتاجه المبكر الذي تنكر له هو نفسه فيما بعد والذي سبق ظهور « أهل الكهف » بأكثر من عشر سنوات جزءا من نشـاط المسرح المصـري - كما ذكـرنا الاستاذ فؤاد دوارة حديثا في دراسته المستفيضة لمسرح توفيق الحكيم . بل إن هنـاك أوجه شبـه بين تكـوين الحكيم وتكوين محمد تيمور فكلاهما شغل بقضية تمصير الادب والمسرح بالـذات ، واتضحت أفكاره وأهـدافه

المسرحية نتيجة دراسته في فرنسا وتعرضه المباشر للمسرح الأوروبي . ولم ينقطع اهتمام الحكيم بما كان يجري على خشبة المسرح المصري أثناء اقامته في فرنسا ، فقد بلغته الانباء وهو في باريس عن مسرحية « الذبائح » باعتبارها دراما مصرية ، وكان يود أن يعرف المزيد عنها ، كما أنه أتم مسرحيته الغنائية « علي بابا » وهو بالخارج . هذا فضلا عن أن هناك ما يربط نتاج الحكيم المبكر بما ألفه بعد عودته من فرنسا سواء في ميوله الفكاهية أو نزوعه الى الرمزية .

ليس الدور الذي أداه الحكيم إذن هو أنه أوجد المسرحية العربية من العدم ، وإنما هو أنه أضاف للمسرحية العربية بعدا آخر يمكن تسميته البعد الفلسفي ، فقد جعل المسرحية أداة للتعبير عن أفكار عامة ومواقف فلسفية . أما الاهتمام بالواقع المصري وبالمشكلات الاجتماعية والسياسية المعاصرة فقد وجد في المسرح المصري قبل الحكيم . هذا طبعا بالاضافة الى أن الحكيم من خلال تجاربه المسرحية الغزيرة التي ظل يمارسها طوال نصف قرن من الزمن حاول بنجاح كل لون من ألوان المسرح تقريبا من المسرحية الغنائية والهزلية والكوميدية الى مسرحية النقد السياسي والنقد الاجتماعي والمسرح الرمزي والتراجيدي والتعليمي واللامعقول . وهذا انجاز باهر حقا . ان تاريخ نتاجه المسرحي يكاد يكون تاريخ المسرح المصري الحديث . وتأثيره في المسرح المصري العربي عميق وشامل سواء في الشكل المسرحي أو في لغة الحوار أو في الفكر الفلسفي كما يشهد بذلك أعمال كتاب مصريين مثل نعمان عاشور وفتحي رضوان والفريد فرج وغير مصريين مثل سعد الله ونوس .

أما الخطأ الشائع الثاني وقد روّج له الحكيم بنفسه فهو أن مسرحيات عديدة له موضوعة للقراء فقط ولا تصلح للتمثيل على خشبة المسرح ، وهو خطأ مرده في نهاية الامر الى ذلك الفشل الذريع الذي منيت به « أهل الكهف » حين أخرجها المسرح القومي عام ١٩٣٥ . فزعم الحكيم أنه لم يكتب « أهل الكهف » للتمثيل (انظر فؤاد دواره : مسرح توفيق الحكيم ١ ـ المسرحيات المجهولة . ١٩٨٥ ص ٢٧٩ وما تلاها) ، ونجد الحكيم يقول في مقدمته لمسرحية « بجماليون » (١٩٤٢) : إني اليوم أقيم مسرحي داخل الذهن وأجعل الممثلين أفكارا تتحرك في المطلق من المعاني مرتدية أثواب الرموز . . . لقد تساءل البعض : أولا يمكن لهذه الاعمال أن تظهر كذلك على المسرح الحقيقي ؟ أما أنا فأعترف بأني لم أفكر في ذلك عند كتابة روايات مثل « أهل الكهف » و « شهر زاد » ثم « بجماليون » . . ولقد نشرتها جميعا ولم أرض حتى أن أسميها « مسرحيات » بل جعلتها عن عمد في كتب مستقلة عن مجموعة « المسرحيات » الأخرى المنشورة في مجلدين ، حتى تظل بعيدة عن فكرة التمثيل ! » وهذا قول لايمكن بأي حال من الاحوال أن نأخذه مأخذ الجد إذ أنه مرده بلا شك هو كبرياء الحكيم الجريحة . بل إننا نجد الحكيم نفسه ينكره بعد ذلك بسنوات حين تم تمثيل بعض مسرحياته المتأخرة بنجاح (مثل « السلطان الحائر ») فيعترف لألفريد فرج « دليل المتفرج الذكي الى المسرح » ١٩٦٦ ص ١٨٥) حين طرح عليه السؤال :

« هل تعتقد أن مسرحا فكريا أخلق بالقراء ولا يناسب المنصة ؟ »

يرد الحكيم قائلا :

ـ« في الحقيقة لايوجد المؤلف الذي يضع في رأسه كتابة مسرحية للقراء فقط دون التصور الاخراجي لها على المسرح مهما كانت صعوبته . حتى ذلك الذى يطبع المسرحية أولا للقراءة هو في الحقيقة يقصد اخراجها في

رأس القارىء مادام إخراجها على المسرح غير ميسر لسبب من الاسباب » .

إن ما لايصلح للتمثيل من مسرحيات الحكيم ضئيل جدا ، وعدا تلك المسرحيات البالغة القصر التي لاتتعدى كونها مجرد حوار يكاد لايوجد في نظري . فحتى « شهر زاد » التي هي أقرب الى ما سماه الدكتور محمد مندور « قصيدة درامية » أمكن ويمكن اخراجها على المسرح . وإن نظرة فاحصة للفصل الاول من « أهل الكهف » مثلا كفيلة بتبيان مقدار ما يتسم به من تأليف درامي متقن : اختزل توفيق الحكيم عدد اللاجئين الى الكهف في القصة المعروفة فجعلهم ثلاثة بقصد التركيز الدرامي اللازم ولكي يتمكن من تصوير الشخصيات في الحدود الضيقة التي يفرضها فن المسرحية وهم وزيرا الملك مرنوش الذي تزوج سرا من امرأة مسيحية وله منها ولد ، وهي التي كانت السبب في هدايته من الوثنية الى الدين المسيحي ، ومشلينيا الذي يصغره سنا وهو متيم بابنة الملك الاميرة بريسكا التي تبادله حبا ، وتحت تأثيره تحولت سرا الى المسيحية ، والراعي يمليخا الذي ولد ونشأ على الدين المسيحي والذي دلهما على الكهف للاختباء من جنود الملك حينما كانوا يطاردونهما . يرتفع الستار عن كهف مظلم وقد اخذ الرجال يستيقظون من سباتهم ويشكون من وجع في ضلوعهم وهم لايدركون أنهم كانوا نائمين لزمن طويل . وبسبب الظلمة لاتتبين غير أطيافهم مما يخلق جوا شاعريا غامضا تنطمس فيه حقيقة الاشياء ويغيب اليقين . وهذا يهيئنا على نحو لاشعوري لاحد الافكار التي تتناولها المسرحية وهي العلاقة بين الحقيقة والواقع ، بين اليقظة والحلم . ولما كان الراعي غير معروف لدى الرجلين الآخرين إذ أنهما لم يرياه الا عندما طلبا منه أن يعينهما على الاختفاء ، كان من المعقول أن يتعارف الرجال حين يستيقظون . وبهذه الحيلة الدرامية الذكية استطاع الحكيم أن يوفر لنا نحن جمهور النظارة أو القراء في نفس الوقت من المعلومات الخاصة بالشخصيات الثلاثة اللازمة لمتابعة الاحداث من خلال الحوار وعلى نحو طبيعي لاتكلف فيه ولا افتعال .

يستيقظ الرجال واحدا تلو الآخر وهم يشكون من وجع ضلوعهم ، ويلوم مرنوش مشلينيا لأنه كان السبب في افتضاح أمرهما نتيجة تهوره واندفاعه . ويتألم مشلينيا بسبب لوم صديقه له ويبدي استعداده للتوجه فورا الى الملك ويسلم نفسه له مضحيا بحياته كي ينقذ صديقه مرنوش فيمنعه مرنوش مخافة أن يزيد الامر سوءا . وحين يشعر الرجال بالجوع يعطي مرنوش الراعي يمليخا بعض دراهم من الفضة ليذهب ويشتري لهم طعاما . وسرعان ما يعود يمليخا ليقص عليهما قصته العجيبة . لقد رأى فارسا صيادا يلبس لباسا غريبا فطلب منه أن يبيعه بعض صيده ، ولكن الفارس امتلأ رعبا حينما رآه ولكز فرسه يريد الركض فأمسك يمليخا بزمام الحصان وأوقف الفارس ملوحا له بالنقود . فأخذ الفارس النقود وجعل يتأملها وهو يقول في تلعثم وخوف وعجب « دقيانوس ـ ضرب في عهد دقيانوس » ثم تشجع ورفع رأسه عما إذا كان معه كثير من هذه النقود القديمة ، هذا الكنز ، فحسب يمليخا أن بالفارس مسا فخطف منه قطعة النقود وعاد مسرعا الى زميله بالكهف والفارس يتبعه بنظرة عجب واستطلاع وخوف . ويقر مرنوش يمليخا على أن الفارس لاريب مجنون ، الا أن مشلينيا يبدأ يشك في مدة مكوثهم بالكهف ويحكي يمليخا حكاية سمعها من جدته عن راع مسيحي ورع اعتصم بغار في سيل هائل فهيأ الله له أن ينام شهرا كاملا حتى انقطع السيل فصحا وخرج سالما كما دخل دون أن يشعر بالزمن ويكون رد مرنوش على ذلك أن تلك أساطير عاجز . وهذه وسيلة درامية أخرى يستخدمها الحكيم لتهيئتنا للمعجزة الكبرى التي يتضح أمرها فيما بعد وهو سبات

أهل الكهف الذي دام ثلاثمائة عام . وبينما يتجاوز الرجال في مدى احتمال الصدق في هذه القصة إذا بهم يسمعون صوت ضجة خارج الكهف فينزعجون ظنا منهم أن رجال دقيانوس قد جاءوا للقبض عليهم . ولكن الفارس جاء معه أناس كثيرون وأخذوا يصيحون : « يا صاحب الكنز لاتخف . اخرج لنا ولاتخف » ، وحين لايرد عليهم أحد يأتون بمشاعل ويدخلون الكهف هاجمين ، ولكن ما كادوا يتبينون على ضوء المشاعل منظر ثلاثة رجال حتى يمتلئوا رعبا ويتقهقروا في هلع صائحين : « اشباح الموتى . . الاشباح ! » تاركين خلفهم بعض مشاعلهم فيخلو المكان للثلاثة وكلبهم والضوء منتشر ولكنهم ساهمون جامدون كالتماثيل كأنما أرعبتهم أنفسهم هاتان الكلمتان « أشباح الموتى » أو كأنهم لايفهمون مما رأوا وسمعوا شيئا .

هكذا ينهي الحكيم فصله الأول وهو فصل محكم النسيج مليء بالتشويق والحركة ، ويتصاعد أثره الدرامي حتى يبلغ القمة حين ينتشر الضوء فتتبين هذه الاطياف ويظهر الرجال على حقيقتهم . حينئذ تملؤنا الرغبة وحب الاستطلاع في معرفة المزيد عن هؤلاء الرجال وسرهم . ومن خلال الحوار المركز البارع الذي ينبض بالحركة والحيوية تتضح لناشخصيات الرجال الثلاثة متميزة كل التميز . فالراعي يمليخا هو مثال للايمان الديني الخالص راسخ وساذج لايشوبه أي شك ، ولد مسيحيا ثم مر بتجربة دينية أقرب الى الصوفية ثبتت ايمانه وقوّت من بصيرته . أما مرنوش فهو رجل عملي شاك يعوزه العمق والاحساس المرهف ولكنه واقعي شديد الولاء ، ومخلص في حبه لزوجه وولده وهما اللذان يبرران له وجوده ويضفيان معنى على حياته . ومشلينيا يظهر لنا كنموذج للعاشق ، مفرط الحساسية شديد التهور والتلقائية ، عرض حياته وحياة صديقه لخطر جسيم بسبب حبه للاميرة بريسكا ولا يزال على استعداد لأن يفعل ذلك ثانية ، إنه يمثل العاطفة والقلب على عكس مرنوش الذي يمثل العقل بمزاياه وحدوده معا . كل هذه الصفات تتضح لنا بالتدريج وعلى نحو غير مباشر من خلال الحوار والحركة الدرامية كما ينبغي في كل عمل مسرحي جيد . كيف اذن يقولون إن هذا مسرح ذهني ! إذا كان هذا هو ما يسمونه المسرح الذهني فإن كل مسرحية جيدة في أي أدب عالمي لابد وأنها مسرح ذهني أيضا .

إنه لمن دواعي الاسف حقا أنه حين ظهرت « أهل الكهف » على خشبة المسرح القومي في ١٩٣٥ لم يكن إخراجها فيما يبدو على درجة من الحساسية والشفافية والاتقان تضمن لها النجاح ولاسيما في مسرح ضخم الحجم أمام جمهور عريض تعود رؤية أعمال مسرحية شعبية من نوع مختلف كل الاختلاف . ولو أن نتاج الحكيم الناضج قدم لجمهور المسرح أول ما قدم بمسرحيات أسهل اخراجا مثل « رصاصة في القلب » (كتبت في ١٩٣١) أو « الزمار » (١٩٣٢) لكان لتاريخ المسرح المصري والعربي شأن آخر . ورجائي أن هذا الحماس الحاضر للحكيم بمناسبة وفاته قد يكون من ثماره أن يحاول المشتغلون بالمسرح إحياء مسرحيات الحكيم السابقة للثورة وإخراجها بانتظام على خشبة المسرح بدلا من السعي الى تحقيق أهداف غامضة لاطائل وراءها في نظري مثل ايجاد « أشكال » درامية مصرية أو عربية وما الى ذلك . فالقول بأن مسرح الحكيم كان غير صالح للتمثيل لأنه مسرح ذهني لايقل بطلانا من الزعم بأن توفيق الحكيم كان في مرحلة من مراحل كتابته بعيدا عن مشكلات المجتمع المصري يعيش وحيدا مع تأملاته في برجه العاجي .

الحكاية الشعبية في مسرح نجيب سرور

أحمد محمد صقر

مدخل :

إن محاولة الاستفادة من التراث الشعبى والأسطورى كمادة لموضوعات المسرحيات ظاهرة ليست جديدة في المسرح العالمى ، إذ إن المسرح نشأ معتمدا على التراث « ففى مصر القديمة ارتبط المسرح في نشأته بأسطورة ايزيس وأوزيريس وحورس ، وهى أقدم الأساطير التى عرفتها مصر القديمة »[1] حيث تجسد الصراع بين الخير والشر في تناول موضوع ذى طابع سياسى . أما عن المسرح الإغريقى والدراما الإغريقية فقد « استمدت موضوعاتها من الأساطير والحكايات الشعبية التى كانت تحتوى على الملاحم الدينية أو الشعبية »[2] حيث إنه لم يكن أمامهم - على حد قول أرسطو - إلامصدر واحد كان يستقى عنه شعراء التراجيديا الإغريقية تجارب أو موضوعات لمسرحياتهم وهذا المصدر هو الأسطورة[3] ، وفي العصر الرومانى وجدنا المسرح لديهم يستمد أصوله من التراث اليونانى المشتمل على الأساطير والحكايات الشعبية التى انبثقت عن هذه الأساطير .

استمر الاعتماد على التراث الشعبى والأسطورى بعد ذلك في العصور الوسطى إلى أن جاءت المسيحية وحل التراث الدينى المسيحى محل التراث اليونانى والرومانى حيث دعت الكنيسة بضرورة الابتعاد عن الوثنية وتقديم أعمال تعتمد على الديانة المسيحية ، إلا أننا وجدنا بعد ذلك عودة إلى التراث اليونانى والرومانى في عصر الاحياء ، ورغم اتخاذ الامبراطورية الرومانية القديمة الدين المسيحى ديناً رسمياً في عهد الإمبراطور قسطنطين الأول عام ٣٣٣ م ، إلا أن هذا لم يمنع كتاب المسرح من أن ينهلوا من التراث الوثنى .

(١) هيام أبو الحسين ، المسرح المصرى القديم ومصادره ، مجلد فصول ، المجلد الثانى ، العدد الثالث ، ١٩٨٢ ، ص ١٦ ، ١٧ .
(٢) عبد المعطى شعراوى ، العرب والمسرح ، مجلة المسرح ، العدد ٢٤ ، ١٩٨٤ ، ص ٤٢ ، ٤٧ .
(٣) محمد مندور ، الأدب وفنونه ، دار نهضة مصر ، القاهرة ، ١٩٨٠ ، ص ٧٥ : ٧٧ .

وفي العصر الكلاسيكي - في فرنسا وانجلترا - تحرر الأدب من محاكاة التراث اليونانى والرومانى القديم ، وظهرت مذاهب أدبية وفنية حديثة ، حيث إنه لم تعد الأسطورة هى المصدر الوحيد الذي يعتمد عليه كتاب المسرح بل وجدنا عدة مصادر صاغها محمد مندور وحصرها فى ستة مصادر هى :

١ - الأسطورة .
٢ - التاريخ .
٣ - واقع الحياة المعاصرة للكتّاب .
٤ - الخيال الذى يبتدع الأحداث بقدرته الخالقة .
٥ - التجارب الشخصية للأديب .
٦ - العقل الباطن (٤) .

أما في المسرح الحديث فرغم ظهور الاتجاه الواقعى الذى يسعى دائماً إلى الثورة على الماضى بكل أساطيره وخرافاته من أجل الاقتراب من الحياة اليومية بكل قضاياها ، إلا أن هذا لم يمنع الأسطورة من الظهور في المسرح الحديث كمادة يعتمد عليها ، رغم أن الكتّاب أدخلوا على هذه الأساطير الكثير من التعديل بحيث تتناسب مع روح العصر أو الابقاء عليها مع إدخال بعض التغيرات في روح العمل وما يتناسب مع ظروف الحياة المعاصرة .

ومثلما كانت البدايات الأولى للمسرح الفرعونى أو الإغريقى أو الرومانى معتمدة في أساسها على التراث وجدنا البدايات الأولى للمسرح العربى تعتمد بشكل اساسى على التراث الشعبى والأسطورى ، ورغم ظهور الاتجاهات الواقعية بعد ذلك فهذا لم يمنع من الاعتماد على التراث كمادة ضمن المواد التى يعتمد عليها كتاب المسرح في موضوعات مسرحياتهم ، وتتجلى لنا البدايات الأولى للمسرح العربى منذ عام ١٨٤٨ وقدم مسليم النقاش إلى مصر وقدم مسرحيات لها اللون التاريخى والشعبي مثل مسرحية « أبو الحسن المغفل » أو هارون الرشيد (٥) ، وتابعه في ذلك بقية الفرق المسرحية التى وفدت إلى مصر من سوريا ولبنان وقدمت على المسرح المصرى حتى سنة ١٩٠٥ - حيث ظهر الاتجاه الواقعى في الأدب الذى حاول الإقلال من الاعتماد على المصادر الأسطورية - مسرحيات مستمده موضوعاتها من حكايات ألف ليلة وليلة وقصص الحب العربى والسير الشعبية وبعضاً من قصص التاريخ العربى .

ومن هذه المسرحيات : **أنس الجليس** ، **ونفخ الربى** ، **وعنترة** ، **وناكر الجميل والأمير محمود** ، **والمرؤة والوفاء** ، **والمعتمد بن عياد** ، **وفتح الأندلس** وغير ذلك أعمال كثيرة ، ورغم ظهور الاتجاه الواقعى في الأدب إلا أن ذلك لم يمنع من استمرار كتاب المسرح في اعتمادهم على التراث سواء الفرعونى أو الإغريقى أو الاسلامى أو القرآن الكريم وحكايات ألف ليلة وليية وقصص التاريخ . وقد كتب أحمد شوقي عدداً من مسرحياته معتمداً على التراث وهى : **كليوباترا** ، **وقمبيز** ، **وعنترة** ، **ومجنون ليلي** ، **وعلى بك الكبير** . وكتب عزيز أباظة أيضاً عدداً من المسرحيات هى : **العباسة** ، **وقيس ولبنى** ، **والناصر و شجرة الدر** ، **وغروب الأندلس** ، **وقيصر** . وفي أعمال عبد الرحمن الشرقاوى يتجلى لنا التراث سواء التاريخى أو الدينى كما في مسرحياته : **الفتى مهران** ، **والنسر الأحمر** ، **والحسين شهيداً** ، **والحسين ثائراً** ، كما كتب صلاح عبدالصبور عدداً من المسرحيات معتمداً على التراث وهي : **بعد أن يموت الملك** ، **والأميرة تنتظر** ، **وليلى والمجنون** . وقد كتب هؤلاء

(٤) الأدب وفنونه : مرجع سابق ذكره ، ص ٧٥ .

(٥) محمد يوسف نجم : المسرحية في الأدب العربى الحديث ، دار الثقافة ببيروت الطبعة الثالثة ، ١٩٨٠ ، ص ٣٦٧ .

مسرحياتهم معتمدين على الشعر بينما كتب فريق آخر مسرحياتهم معتمدين على التراث وهم ينتمون إلى كتاب المسرح النثرى ، حيث كتب توفيق الحكيم مسرحياته : **براكسا ، وأديب ، وأهل الكهف ، و كليوباترا ، والفلاح الفصيح ، وإيزيس وأ وزيريس ، وشهرزاد ، وعلى بابا ، وبجماليون** . كما كتب فتحى رضوان مسرحية **دموع إبليس** معتمداً على التراث ، وكتب محمد فريد أبوحديد مسرحيته **عبدالشيطان** ، وبكر الشرقاوى أصل الحكاية ، وكتب على سالم مسرحيته أنت اللى قتلت الوحش وكتب على أحمد باكثير مسرحياته : **أوزيريس وهاروت وماروت وفاوست الجديد** .

وعلى هذا الطريق سار الكاتب المسرحى نجيب سرور مستلهما التراث الشعبى استلهاماً واعياً بهذا التراث ينتقى منه ويضيف إليه مايتناسب مع طبيعة أعماله ، ويتضح لنا ذلك في مسرحياته : ياسين وبهية ، وآه ياليل ياقمر ، وقولوا لعين الشمس ، ومنين أجيب ناس . حيث اعتمد سرور في أعماله هذه على الحكاية الشعبية كلون من ألوان التعبير في الأدب الشعبى ، هذا إلى جانب مصادره الأخرى التى اعتمد عليها في مسرحياته موضوع الدراسة .

الحكاية الشعبية :

إن التعريف بمصطلح الحكاية الشعبية أمر يصعب تحقيقه ، ويرجع هذا إلى التعريفات المتعددة والكثيرة للحكاية الشعبية كمصطلح عالمى رغم وجود التقارب والتشابه بين هذه التعريفات . فتقول نبيلة إبراهيم « إن المراجع الألمانية تعرف الحكاية الشعبية بأنها الخبر الذي يتصل بحدث قديم ينتقل عن طريق الرواية الشفوية من جيل إلى آخر ، أو هى خلق حر للخيال الشعبى ينسجه حول حوادث مهمة وشخوص ومواقع تاريخية ، وتعرفها المعاجم الإنجليزية بأنها حكاية يصدقها الشعب بوصفها حقيقة ، وهى تتطور مع العصور وتتداولها شفاها ، كما أنها قد تختص بالحوادث التاريخية الصرفة أو الأبطال الذين يصنعون التاريخ » [٦] **. وهنا يتضح لنا مدى التقارب بين المعاجم الألمانية والإنجليزية إذ إنها تجتمع حول بعض النقاط التى تجعل من الحكاية الشعبية لدى أي شعب من الشعوب مادة قابلة للتطور لكى تلائم تطور الحياة ، كما أن هذه المعاجم تتفق في أن هذه الحكاية تتخذ الرواية الشفهية وسيلة لانتقالها من مكان إلى آخر ، إلى جانب ذلك فإن « الحكاية الشعبية تحمل علامة المجتمع الذى تنشأ فيه ، وتتعلق العناصر المكونة لها بالثقافة والعادات ، وهى تحمل معنى للمجتمع الذي يعبر عنها وتعبر عنه ، والحكاية الشعبية تعكس النظام في البلاد بدرجاته وطبقاته وتكشف بوضوح عن تصرفات الرؤساء تجاه مرؤسيهم »** [٧] .

والحكاية الشعبية بذلك لها صلة بالمجتمع تنشأ فيه أى إنها تحمل ملامح هذا المجتمع وأنظمته السائدة ، وهذا لايخلع عنها صفة العالمية بحيث إننا نجد كثيراً من الحكايات الشعبية قد انتقلت من مكان إلى آخر دون أن تعوقها هذه الملامح التى تتمايز بها ، وتقول نبيلة ابراهيم « إن الحكاية الشعبية تكون جزءاً مهماً من تراث الشعوب ، وهى فضلاً عن استيفائها للشكل القصصى المكتمل تطلعنا فى وضوح وصراحة تامة على موقف الشعب العربى من أحوال عصره السياسية والاجتماعية .

ونحن إذا استطعنا أن نجمع تراث الشعب العربى

(٦) نبيلة ابراهيم : أشكال التعبير في الأدب الشعبي ، دار المعارف ، القاهرة ، الطبعة الثالثة ١٩٨١ ، ص ١٣٣ : ١٣٤ .

(٧) غراء حسين ، الحكاية والواقع ، مجلة فصول ، المجلد الثالث العدد الرابع ١٩٨٣ ص ١٢٣ : ١٣٣ .

من الحكايات الشعبية جمعاً شاملاً ، فإننا ندرك أن الشعب العربى قد عبر عن اهتمامه الروحى بحوادث عصره في كل حقبة من تاريخه » (٨) .

كما أن الحكاية الشعبية تتميز بأنها « من أهم المواد الفولكلورية لأنها الامتداد الطبيعى والمباشر لبدايات الفكر الإنسانى ، عندما كان يتوسل بالتشخيص والتمثيل . ولقد ظلت الحكايه الشعبيه تساير هذا التطور على مدى التاريخ الانسانى ونهضت بوظائف متعددة (٩) » . ويقول هردر « إن الحكايات الشعبية بأسرها ، ومثلها الحكايات الخرافية والأساطير ، هى بكل تأكيد بقايا للمعتقدات الشعبية ، كما أنها بقايا تأملات الشعب الحسية وبقايا قواه وخبراته ، حينما كان الانسان يحلم لأنه لم يكن يعرف ، وحينما كان يؤثر فيما حوله بروح ساذجة غير منقسمة على نفسها (١٠) » . ويضيف عبدالحميد يونس إلى ماتقدم بتعريفه لمصطلح الحكاية الشعبية فيرى أنه « جديد لا بالقياس إلى الأدب العربى وحده ، ولكن بالقياس إلى الأداب العالمية أيضا ، ذلك لأن وصف السرد القصصى بالشعبية إنما كان استجابة مباشرة للاحساس بالحاجة إلى ضرب من التمييز بين إطار قصصى أدبى وآخر يتسم بالحرية والمرونة ومسايرة العقول والأمزجة والمواقف » (١١) ، ثم يعود عبدالحميد يونس فيقول » إن مصطلح الحكاية الشعبية يدل على أن المقصود عنه ليس مجرد الاخبار والسرد القصصى وذلك لأن الحكاية لغة تدل على المحاكاة أو التقليد » (١٢) .

ومما تقدم نستطيع أن نضع تعريفاً للحكاية الشعبية مراعين فيه أن الحكاية الشعبية لها صفة العالمية ، وقد تتوافر بعض الخصائص التى تتمتع بها حكايات شعبية فى مكان ما لاتتوافر في مكان آخر ، وعلى الرغم من هذا فإن الحكاية الشعبية هى الحادثة التى تنشأ في المجتمع وترتبط بثقافاته وعاداته وتحمل بين طياتها التقاليد والعادات والنظم السائدة ، وتكشف عن حياة شعب من الشعوب عاشها في هذه الفترة .

وهذه الحكاية الشعبية التى اعتبرناها حادثة تنتقل من مكان إلى آخر ، ومن جيل إلى آخر ، وفي هذه الحالة فإنه يدخل عليها التغيير سواء كان بالزيادة أو النقصان إذ إن نقلها يتم عن طريق الرواية الشفوية .

وتتميز الحكاية الشعبية ببعض الخصائص الرئيسية التى تميزها عن أي لون آخر من ألوان التعبير فى الأدب الشعبى ، إذ إنها « رد فعل للظلم الواقع على المضطهدين ، إنها بيئة يسيطر فيها السادة ويحققون رغباتهم ، ويوجد دائماً من يساعد البطل في هجومه أو دفاعه . وهذه المساعدة هى الفضيلة الرئيسية التى تفوق كل النزعات الأخرى ، فالقوى الخارقة للطبيعة تساعد الضعيف والفقير والطفل (١٣) .

وهنا يتضح لنا أن الحكاية الشعبية دائما تجد لها المهتمين من أبناء الشعب لأنها تعيدهم إلى واقعهم الذي يعيشونه فهى دائماً تقف إلى جوار الطبقة المغلوبة على أمرها وتمدهم بالعون لكى يحققوا هدفهم .

---

(٨) أشكال العبير في الأدب الشعبى ، مرجع سابق ذكره ، ص ١٤١

(٩) عبد الحميد يونس ، الأسفار الخمسة أو البفجاتنترا ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٨٠ ، ص ٢٥٥ .

(١٠) فريد ريشى فون ديرلاين : الحكاية الخرافية ، نشأتها ، مناهج دراستها ، فنيتها ، ترجمة نبيلة ابراهيم ، سلسلة الألف كتاب ، دار نهضة مصر ، القاهرة ١٩٦٥ ، ص ٢١ .

(١١) عبد الحميد يونس . الحكاية الشعبية ، المؤسسة المصرية العامة للتأليف والنشر ، دار الكاتب العربى للطباعة والنشر ١٩٦٨ ص ١٠ . ١١ .

(١٢) عبد الحميد يونس · معجم الفولكلور · دار الكاتب العربى ، بيروت ، ص ١١٣

(١٣) الحكاية الشعبية ، مرجع سبق ذكره ، ص ١٠ ، ١١

كما أن الحكاية الشعبية تتميز « بارتكازها على الواقع الذي يعيشه الشعب ، الواقع السياسى والاجتماعى معاً [١٤] بحيث إننا لانجد انفصالاً بين الحكاية الشعبية وما تقدمه من أحداث وبين الظروف التى يعيشها الشعب بل إننا نجد تقارباً يكاد يجعل المشاهد يتفاعل مع هذه الحكاية المقدمة لأنها تمس واقع حياته السياسى والاجتماعى . « والحكاية الشعبية إلى جانب ذلك حريصة على أن تشعر القارىء أو السامع بجوها الواقعى حينما تبدأ القصة بتحديد مكانها وزمانها ، مخالفة في ذلك الحكاية الخرافية التى يعد إنعزالها عن الزمان والمكان من سماتها الأولى » [١٥] .

وتتميز الحكاية الشعبية - كما سبق أن ذكرنا - بأنها تنتقل من مكان إلى آخر عن طريق الرواية الشفوية ، وذلك عن طريق الرواى الذي يرددها حسبما تسعفه الذاكرة ، وكثيراً مايضاف إليها أو يحذف منها وربما يحكيها كما سمعها ، ومن هذا نستطيع القول إن الحكاية الشعبية ليست شيئا جامدا بل هى مادة مرنة تخضع لعوامل التطور مما يضفى عليها صفة المرونة .

وتتميز الحكاية الشعبية بأنها ليست مجرد حكاية للترفيه ، بل هى أيضا مرآة العصر وأفكار الشعب وحكمه وهى ذات هدف ، فقصة عنترة مثلاً تحلل مشكلة الرق في الجاهلية ، وفضلا عن هذا تبين القصة أن الشرف أو النبل ليس مصدره الحسب والنسب ، بل عظمة الشخصية والسجايا .

لذا يرى الناقد فاروق خورشيد « أن جميع الحكايات الشعبية يجب أن تؤخذ مأخذ الجد ، لأنها تعكس بيئة القصة وتساعدنا على فهم الناس الذين كانوا يعيشون في ذلك الزمن التاريخى وتوضح مشكلاتهم الاجتماعية » [١٦] .

إن الهدف من التراث الشعبى - وهذا ينطبق على الحكاية الشعبية كجزء من التراث الشعبى « ليس مجرد وسيلة للتسلية والإمتاع فحسب ، بل إن التراث الشعبى ذو أهمية حيوية تجعله في مستوى النخلة التي تظله وتطعمه ، تهيىء له سيره وتصنع له أدواته وتسهم في بناء بيته » [١٧] هذا إلى جانب أن الحكاية الشعبية « تنبثق من المجال الشعبى الروحى الذى يهدف إلى التمسك بوحدة الشعب أو القبيلة أو الأسرة في سبيل القيام بدور فعال في بناء المجتمع ، وهذا المجال وحده هو الذى يحدد معالم الحكاية الشعبية ويميزها عن سائر الأنواع » [١٨] ، وعلى ذلك يمكننا القول إن الحكاية الشعبية كمادة من مواد التراث الشعبى قابلة للتطور بالإضافة أو الحذف تتميز بأنها ترتكز أساساً على الواقع وتقدم لنا حكايات ذات صلة بالنواحى السياسية والاجتماعية مما يجعلها ذات هدف من وراء تقديمها بحيث إنها ليست حكايات للترفيه فحسب بل إنها تقدم من وراء تناولها بعضاً من الأهداف التى يدركها السامع أوالقارىء .

وينتقل الباحث إلى نقطة أخرى ذات صلة بالحكاية الشعبية وهى الأشكال الأساسية للحكاية الشعبية ، وتتحدد في خمسة أشكال ، ومع ذلك لانستطيع القول بأن هذا هو التحديد النهائى للحكاية الشعبية وأشكالها لأن الحكاية الشعبية لها أكثر من شكل حقيقى ، وهذه

---

(١٤) أشكال التعبير في الأدب الشعبى : مرجع سبق ذكره ، ص ١٤٠ .

(١٥) المرجع السابق : ص ١٤٠ .

(١٦) فاروق خورشيد : أضواء على السير الشعبية : المؤسسة المصرية العامة للتأليف والترجمة والطباعة والنشر : ١٩٦٤ ، ص ٣٩ .

(١٧) ابراهيم شعراوى : الخرافة والأسطورة ، الهيئة العامة للكتاب ، ١٩٨٤ ، ص ١٣٣ .

(١٨) أشكال التعبير في الأدب الشعبى : مرجع سبق ذكره ، ص ١٣٥ .

الأشكال تلتقى جميعاً وتتداخل مع بعضها البعض وتسعى جميعاً من أجل هدف واحد لذا لانستطيع أن نقيم الحواجز بين هذه الأنواع .

وقد تحدث عبدالحميد يونس عن محاولة علماء المأثورات الشعبية الوصول إلى بعض أشكال التعبير للحكاية الشعبية ، رغم أن الأشكال الرئيسية للحكاية الشعبية عالمية ، والتى يرددونها بينهم بشىء من التحديد ، ونحن حين نفعل ذلك ونحاول أن نقسم الحكاية الشعبية إلى أشكال وأنماط ندرك أن هذه الأشكال تختلف من قطر إلى آخر .

وقد توصل علماء المأثورات الشعبية إلى هذه المصطلحات وهى :

١ ـ الأسطورة .

٢ ـ السيرة (الملحمة) .

٣ ـ حكاية الحيوان .

٤ ـ حكاية الجان والخوارق .

٥ ـ حكاية الألغاز والمسائل والنوادر والقصص والفكاهة [١٩] .

ورغم تعدد أشكال وأنواع الحكايات الشعبية إلا أننا نجد بعض التقاليد الثابتة في جميع الحكايات الشعبية وهى أن يبدأ الراوية عن طريق السرد بمقدمة ثابتة في جميع الحكايات ثم يسترسل في سرد الحكاية ثم يصل إلى الخاتمة التى تلتقى جميع الحكايات الشعبية فيها .

وعلى ذلك نستطيع القول إن التنوع في الحكايات الشعبية يأتى في جوهرها ، أما في الاستهلال أو الختام فهناك شىء من الثبات فيهما .

وتؤكد نبيلة إبراهيم ماقاله عبدالحميد يونس من أن كل شكل في هذه الأشكال التى تتفرع عنها الحكاية الشعبية يعد حكاية شعبية ذات شكل معين فكل من الملحمة والسيرة تعد حكاية شعبية ذات شكل معين [٢٠] .

ومن هنا لانستطيع أن نفصل بين هذه الأشكال إذ إنها تتصل جميعا وتتدرج ضمن هيكل واحد هو الحكاية الشعبية .

تاريخ الحكاية الشعبية :

من المعروف أن الحكاية الشعبية تندرج ضمن علم الفولكلور في حين أن الأسطورة تندرج ضمن علم الميثيولوجى ، وقد تحدث عبدالحميد يونس عن الحكاية الشعبية وقد حددها بأنها من أهم المواد الفولكورية لأنها الامتداد الطبيعى والمباشر لبدايات الفكر الإنسانى ، عندما يتوسل بالتشخيص والتمثيل . ولقد ظلت الحكاية الشعبية تساير هذا التطور على مدى التاريخ الإنسانى ونهضت بوظائف متعددة [٢١] .

وقد تعددت النظريات والآراء حول تاريخ الحكايات الشعبية فقد أرجع كل من « بنفى وميديه » جميع الحكايات الشعبية في نشأتها إلى الهند ، بينما وجدنا العالم « أندرولانج » ينتقد هذا الرأى ويطالب بضرورة العودة إلى « الكشف عن الحكايات الشعبية المصرية القديمة والتى يعود تاريخها إلى القرن الثالث قبل الميلاد ، وأيضاً الحكايات التى ورد ذكرها عند هيرودوت وهومير . وقد أدت هذه الحقائق ببلانج إلى إنكار الأهمية الأولى للهند بالنسبة لتاريخ الحكايات الشعبية » [٢٢] .

على أننا لانستطيع أن نأخذ برأى كل من « بنفى

---

(١٩) الحكاية الشعبية : مرجع سبق ذكره ، ص ١٣ : ١٤ .

(٢٠) أشكال التعبير في الأدب الشعبى : مرجع سبق ذكره ، ص ١٧٠ .

(٢١) الأسفار الخمسة أو البنجاتنترا : مرجع سبق ذكره : ص ٢٥٥ .

(٢٢) فوزى العنتيل : بين الفولكلور والثقافة الشعبية ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ١٩٧٨ : ص ٦٧ .

وميدية » ونسلم بأن جميع الحكايات الشعبية ترجع في أصلها الى الهند ، ولكننا نؤيد رأى العالم أندرولانج بضرورة البحث عن أصل الحكايات الشعبية المصرية القديمة التى يعود تاريخها الى القرن الثالث قبل الميلاد ، كما أننا نستطيع أن نرجح أن تكون الهند مصدرا واحدا من مصادر الحكايات الشعبية القديمة ، هذا الى جانب تعدد المصادر الأخرى للحكاية الشعبية .

أما عن تاريخ الحكايات الشعبية العربية فتقول نادية رءوف « إن الحكايات الشعبية العربية أو الفولكلورية باللغة العربية الدارجة كانت موجودة منذ الجاهلية ، ويدور معظمها حول الأبطال الشجعان والشخصيات التاريخية ، وإن كانت معظم مغامراتهم خيالية »[٢٣] .

ومن الثابت تاريخيا أن الحكايات الشعبية كانت في الأصل أسطورة تطورت بفعل تطور المجتمع الذى نشأت فيه وانفرطت عقدتها وتحللت هذه الأسطورة فتحولت إلى حكايات شعبية .

يقول عبد الحميد يونس بأنه « إذا تطور المجتمع تطورت معه الأسطورة ، وقد تتبدد تحت وطأة عناصر ثقافية أقوى ، فتنفرط عقدتها وتنحدر الى سفح الكيان الاجتماعى ، أو ترسب في اللاشعور تظل على الحالين عقيدة أو ضربا من ضرب السرح أو ممارسة غير مصقولة أو شعيرة اجتماعية . وكثيرا ما تتحول الى محاور رئيسية ، وتعاد صياغتها في حكايات شعبية »[٢٤] .

وما تقدم نستطيع القول إن الحكاية الشعبية قد اشتملت على جذور أسطورية لذا سوف ننتقل الى تعريف الأسطورة وأوجه التشابه والاختلاف بينها وبين الحكاية الشعبية .

الأسطورة :

تعددت التعريفات الخاصة بالأسطورة وتنوعت فتقول سامية أسعد (إن أحد معاجم اللغة الفرنسية وأشملها وهو Le Robert نجد به تعريفا للأسطورة بكافة جوانب الكلمة ومعانيها » ويقول المعجم « إن الأسطورة قصة خرافية ، عادة ما تكون من أصل شعبى تصور كائنات تجسد في شكل رمزى ، قوى الطبيعة ، أو بعضا من جوانب عبقرية البشر ومصيرهم »[٢٥] .

أما D. De Rougemont فيعرف الأسطورة في كتابه « الحب والغرب » بأنها قصة أو حكاية رمزية بسيطة ومؤثرة ، تلخص عددا لا ينتهى من المواقف المتشابهة قليلا أو كثيرا . . وبالمعنى الضيق للكلمة ، تترجم الأسطورة قواعد السلوك عند جماعة اجتماعية أو دينية بعينها ، وينتمى بالتالى إلى العنصر المقدس الذى تكونت حوله هذه الجماعة .

والأسطورة لا مؤلف لها ، ويتعين أن يكون أصلها غامضا ، وأن يكون معناها نفسه غامضا الى حد ما . ولعل أعمق سمات الأسطورة أنها تتمكن منا ، رغما عنا عادة . وبالمعنى الواسع للكلمة تصور الأسطورة بعض الأحداث ، أو الشخصيات التى يعتبر وجودها حقيقة مسلما بها ، وحرّفها أو ضخمها كل من الخيال الجماعى والتقاليد الأدبية الراسخة[٢٦] . بينما يعرف عبد الحميد يونس الأسطورة بأنها تتركز حول تصور الواقع ، وإن كان تصورا خارقا أو تقترن دائما بالطقوس التى تمثلها ، وإذا أردنا أن نحدد مجال الأسطورة ، فإننا نشير الى أنها حكاية إله أو شبه إله أو كائن خارق تفسر بمنطق الإنسان البدائى ظواهر الحياة والطبيعة والكون والنظام

(٢٣) نادية رءوف فرج : يوسف إدريس والمسرح المصرى ، دار المعارف بمصر ١٩٧٦ . ص ٥٢ : ٥٤ .

(٢٤) عبد الحميد يونس ، الأسطورة والفن الشعبى ، القاهرة ١٩٨٠ ص ٢١ : ٢٢ .

(٢٥) سامية أسعد : الأسطورة في الأدب الفرنسى المعاصر ، عالم الفكر ، المجلد السادس عشر ، العدد الثالث ، الكويت ، ١٩٨٥ ، ص ١٠٩ .

(٢٦) المرجع السابق ، ص ١١١ ١١١ .

الاجتماعى وأوليات المعرفة ، وهى تنزع في تفسيرها إلى التشخيص والتمثيل والتجسيم وتنأى بجانبها عن التعليل والتحليل ، وتستوعب الكلمة والحركة والاشارة والإيقاع وقد تستوعب تشكيل المادة . وهى عند الإنسان البدائى عقيدة لها طقوسها ، فإذا ما تعرض المجتمع الذى تتفاعل فيه الأسطورة لعوامل التغيير تطورت الأسطورة بتطوره »[٢٧] .

كما أن الأسطورة « عريقة من حيث الحلم والعلم معا ، وقد جعلها ذلك وثيقة الاتصال بالعناصر الفولكلورية على مدى التاريخ الانسانى وفي جميع البيئات الثقافية والانسانية ، فالأسطورة بقوامها المتكامل المستوعب للكلمة والحركة والاشارة وتشكيل المادة ، هى جماع التفكير والتعبير عند الانسان في مراحله البدائية والقديمة »[٢٨] .

في حين يعرف سعد عبد العزيز الأسطورة بأنها « شكل رمزى أصيل من أشكال الحضارة الانسانية ولهذا أيضا كانت الأسطورة بمثابة القالب الرمزى الذى تنصب داخله أفكار البشرية منذ ما قبل الفلسفة وما قبل العلم . فلا شك أن عدد هذه المعرفة إنما هو الأساطير التى تطلعنا على طبيعة الفكر الانسانى وطبيعة تطوره »[٢٩] .

أما مالينوفسكى « فيقول إن الأسطورة تنشأ بدافع حضارى ، ولكن هذا لا يعنى أن نهمل جانبها الفنى ، فالأسطورة تحتوى على بذور ملحمة المستقبل وبذور القصة والمسرحية ، ولقد استخدمت الأسطورة أروع استخدام من قبل رجال الفن ، وهذا لا يعنى أن كل الأساطير تحتوى على هذه البذور ، ولكنها أساطير الحب والموت والسحر »[٣٠] . ويخلص الباحث مما تقدم الى أن الأسطورة هى قصة خرافية تروى لنا تاريخا مقدسا وتسرد أحداثا وقعت في العصور القديمة ، والأسطورة كمادة يلجأ اليها الأديب ويعطيها أبعادا جديدة في مؤلفاته ، وحينئذ يثرى هذه الأسطورة ويولد منها يكلا جديدا محملا بمضامين عصرية .

كما أن الأسطورة كثيرا ما تتحول إلى حكايات شعبية وذلك عندما يتعرض المجتمع للتغير والتطور ، وتتطور معه الأسطورة وينفرط عقدها إلى محاور رئيسية تعاد صياغتها في حكايات شعبية ، كما أن الأسطورة تعد شكلا دراميا يمكن تطويعه وإعادة صياغته حتى يصبح معبرا عن روح العصر وروح الحياة التى نحياها .

الفروق الجوهرية بين الحكاية الشعبية والحكاية الخرافية :

إن الفروق التي تميز الحكاية الشعبية عن الحكاية الخرافية لا تتمثل في معناها الظاهري الذي يتجسد لنا من لفظة خرافي أو شعبي حيث إننا لا نستطيع القول بأن الفرق بينهما يتجسد في كون الحكاية الخرافية تعيش في جو من السحر ، في حين أن الحكاية الشعبية تعيش في جو واقعي . ذلك أن الحكاية الشعبية تعرف ألواناً من السحر وتعرف العالم المجهول فمثلاً حكاية « الإسكندر الأكبر الشعبية » تعرف ألواناً من السحر والعالم المجهول . حقاً إن الأسطورة تختلف عن الحكاية الشعبية في أنها « لا تحكي بمعزل عن مناسبتها وتحتفظ في الجماعات التي تعتنقها بالقداسة ، ولا تزال هناك بعض قبائل لاتحكي أساطيرها أمام النساء والأطفال كما أن

(٢٧) الأسطورة والفن الشعبى : مرجع سبق ذكره ، ص ٢١ : ٢٢ .

(٢٨) المرجع السابق ، ص ١١ ، ١٥ .

(٢٩) سعد عبد العزيز ، الأسطورة والدراما ، مكتبة الإنجلو المصرية ، ١٩٦٦ ، ص ٨ .

(٣٠) نبيلة ابراهيم ، الدراسات الشعبية بين النظرية والتطبيق ، مكتبة القاهرة الحديثة ، ص ١٩٦ (ب - ت)

الأساطير لاتردد أو تمثل طقوسها إلا في مواسم بأعيانها ولكن الحكايات الشعبية يمكن أن تروى في أي مكان وفي أي وقت » (٣١) .

وهنا نجد أن الحكاية الشعبية لا تحمل في ثناياها القداسة والهالة الأسطورية التي تتميز بها الأسطورة بحيث إنه يتسير لكل فرد أن ينشد أية حكاية شعبية أو يسردها في أية مناسبة .

وهناك اختلافات كثيرة بين معتقدات الأشخاص في الحكاية الخرافية وفي الحكاية الشعبية حيث نجد أن « الإنسان في الحكاية الشعبية يؤمن بالسحر وبأثره الفعال في حياته ، إلا أنه مازال ينظر إليه بوصفه قوة منعزلة عن حياته الواقعية » (٣٢) .

وتتميز الحكاية الخرافية بأن أشخاصها أشباح لا يصورون بطريقة واقعية بينما نجد أشخاص الحكاية الشعبية يصورون بطريقة واقعية حيث نجد هذه الشخوص تعيش في عالمنا وتتصرف مثلنا ، كما أنها أكثر مرونة بحيث إنها من الممكن أن تتأقلم مع الظروف التي توضع فيها ، حقاً إن شخوص الحكاية الشعبية « لا ينقصها العمق الجسدي أو الروحي وإنما هي تعيش في الزمن . فهي تعيش الحاضر بما فيه وتعيش الماضي الذي عاشه أجدادها وتعيش المستقبل الذي يعيشه أبناؤ ها) (٣٣) .

وعلى ذلك نكون قد حددنا أوجه الاختلاف بين الحكاية الشعبية والحكاية الخرافية . وعلى الرغم من قيمة الحكاية الشعبية في الأدب الشعبي كشكل من أشكال التعبير في الأدب الشعبي ، إلا أننا نجد كثيراً من الكتّاب ودارسي الأدب الشعبي يعارضون إدراجها في الأدب ، ذلك لأنها لا تخضع للقواعد الأدبية التي قام ونشأ عليها الأدب الكلاسيكي القديم .

ويعارض فاروق خورشيد هذا الرأي ويرى « أن الحكايات يجب أن تدرج بين الأعمال الكبرى للأدب الكلاسيكي لأن القواعد الأدبية معروفة أنها تتغير لتلائم المطالب الأدبية المتنوعة » (٣٤) .

وبعد أن حددنا أوجه التشابه والاختلاف بين الحكاية الشعبية والحكاية الخرافية ، ننتقل إلى جانب هام وهو الذي يتمثل به تشابه التراث الشعبي في البلاد المختلفة ، وقد تعددت النظريات والآراء حول هذا الموضوع ، وعن الأسباب التي أوجدت هذا التشابه هل يرجع ذلك إلى انتقال هذا التراث من مكان إلى آخر عن طريق الأفراد ؟ أم أن هناك تشابهاً في القيم الإنسانية عامة بين المجتمعات البشرية أوجدت هذا التشابه في التراث ؟

وتقول نبيلة ابراهيم « إن التشابه بين التراث الشعبي العربي في البلاد العربية المختلفة لا يرجع إلى أن الشعوب العربية عاشت معاً في آفاق حضارة واحدة بل يرجع كذلك إلى أن الصلات البشرية بين هذه البلاد كانت وثيقة ، إلى حد أن برز التفاعل القوي بين أشكال التراث الشعبي في هذه البلاد » (٣٥) .

ويتفق عبدالحميد يونس مع نبيلة إبراهيم في « أن تنوع الحكايات الشعبية يتم على أساس البيئات الثقافية والمراحل التاريخية بل والأجيال المتتابعة في حياة الجماعات الثقافية ، والتشابه الذي يكاد يقترب من

---

(٣١) الحكاية الشعبية ، مرجع سبق ذكره ، ص ٢٠ : ٢١ .
(٣٢) أشكال التعبير في الأدب الشعبي ، مرجع سبق ذكره ، ص ١٧٢ .
(٣٣) المرجع السابق ، ص ١٢٣ .
(٣٤) أضواء على السيرة الشعبية ، مرجع سبق ذكره ، ص ٣٦ وما بعده .
(٣٥) الدراسات الشعبية بين النظرية والتطبيق : مرجع سبق ذكره ص ٩٥ : ٩٦ .

التماثل في ثقافات مختلفة وأوطان جغرافية متباعدة مما دفع بعض الباحثين إلى استنتاج أن ذلك التماثل مصدره طبيعي ، وليس نتيجة لتبادل التأثر والتأثير بين الجماعات والعصور » (٣٦) .

أما أحمد أبو زيد فيقول « إن وجود بعض الحكايات الشعبية أو الأمثال أو غير ذلك من ألوان الأدب الشعبي في كثير من البلدان وتشابهها مع بعضها البعض لا يعني بالضرورة أن الشرق قد استعار من الغرب أو العكس ، إذ يمكننا أن نقول إن هناك تشابها في القيم الإنسانية العامة بين المجتمعات البشرية كلها ، ومن ثم تتشابه بقية هذه المجتمعات مع البعض الآخر ، في هذه القيم المشتركة ، من ناحية الإطار العام ولكنها تختلف في أسلوبها أو تعبيرها البلاغي وما تستخدم من رموز أو إشارات تتناسب مع الإطار الثقافي الذي يعيش فيه المجتمع . ولا يعني ذلك أن ظاهرة التأثر والتأثير أو الاستعارة غير صحيحة تماما فلاشك أن نوعاً من الانتقال ، وهجرة النصوص ، قد حدث في مراحل مختلفة من التاريخ ، وفي مجتمعات عديدة ، طوال عمر الإنسان » (٣٧) .

أما أصحاب المدرسة الأنثروبولوجية فيرجعون انتشار الحكايات الشعبية من شعب إلى آخر وتشابه الحكايات الشعبية وموضوعاتها إلى مفهوم الأصول المتعددة المستقلة Polygenesis ، فهم يرون أن الناس جميعاً قد مروا بنفس مراحل التطور ، وبالتالي قد حملوا عناصر تطورهم في القصص نفسها ، ولذلك فإن هذه المدرسة كانت مهتمة أساساً بتتبع كل عنصر من عناصر القصة والثقافة حتى يصلوا إلى مصدره في الحياة البدائية (٣٨) ، وتقابل النظرية الانتشارية هذه النظرية التي ترجع التشابه في الحكايات الشعبية إلى انتشارها من أصل مشترك .

ويقول Holliday وهو يتحدث عن أصل الحكايات الشعبية ونشأتها « إنه تحت تأثير آراء المدرسة الأنثروبولوجية ـ من أنه في مرحلة معينة من مراحل تطور الفكر الإنساني فإن ظروفاً متماثلة تنتج نتائج متشابهة فقد وجدت ثلاثة فروض ـ بالنسبة للحكايات الشعبية ـ فقد نالت تقبلاً عاماً وهي :

١ـ أن تشابه الحكايات الشعبية في أقطار مختلفة قد نشأ بالصدفة وأنه يعود إلى الإبداع المستقل .

٢ـ ويرتبط بالافتراض الأول ـ أن الحكايات الشعبية ليست من ابتداع الأفراد ولكن بطريقة غير مفسرة قد قامت الجماعة بإبداعها .

٣ـ الزعم بأن الحكايات الشعبية في المناطق التي توجد فيها في الوقت الحاضر ، فإنها آثار شديدة القدم ، وعلى هذا فهي تمدّنا بأدلة عن عادات الأسلاف البدائيين للشعوب التي تحكيها الآن » (٣٩) .

كتّاب المسرح بين الالتزام والتغيير في تعاملهم مع التراث :

إن التعامل مع التراث الشعبي أو الأسطوري كان ولا يزال منبعاً لكثير من الكتّاب يلجأون إليه في كثير من موضوعات مسرحياتهم ليشاركوا بآرائهم في القضايا المعاصرة .

فبدءاً بالمسرح الإغريقي وانتهاءً بوقتنا الحاضر وجدنا الكثير من الكتّاب يتعاملون مع الأسطورة والحكاية

(٣٦) معجم الفولكلور : مرجع سبق ذكره ، ص ١١٣ .

(٣٧) أحمد أبوزيد : دراسات في الفولكلور : دار الثقافة للطباعة والنشر ، القاهرة ١٩٧٢ ، ص ٣٤٢ ـ ٣٤٤ .

(٣٨) بين الفولكلور والثقافة الشعبية : مرجع سبق ذكره ، ص ٧٦ وما بعده .

(٣٩) المرجع السابق : ص ٧٨ .

الشعبية كمواد صيغت من قبل إلا أننا نجد الأسطورة الواحدة ـ وكذا الأمر بالنسبة للحكاية الشعبية ـ كانت تطرح نفسها كموضوع للمعالجة عند أكثر من شاعر مسرحي . بل لقد كان المشاهد اليوناني يحضر العرض المسرحي وهو يعرف مسبقاً الأسطورة التي تدور حولها المسرحية ، ولا يبقى جديداً عليه إلا التعرف على البعد الذي اختاره الشاعر من بين أبعاد الأسطورة لكي يتخذ منه موضوعاً ، أو مقولة لمسرحيته ، والرؤية التي يتناول من خلالها هذا البعد (٤٠) .

وعلى الرغم من أننا نجد كتّاب المسرح في تعاملهم مع الحكاية الشعبية أو الأسطورة يحدثون بعضاً من التغيير على هذه المواد التي شكلت مسبقاً إلا أننا نجد أن هذا التغيير لا يتعدى عندهم سوى الأحداث الصغرى لدرجة تصل إلى حد التسجيلية في أعمالهم ولا يتعرضون للأحداث الكبرى إلا قليلاً ، وبالإضافة إلى ذلك فإن هؤلاء الكتاب في تعاملهم مع هذه المواد لا تكون رؤيتهم بأي حال من الأحوال رؤية شخصية ولكنهم يراعون في ذلك ظروف المجتمع الذي يعيشون فيه بقضاياه واتجاهاته وتياراته الفكرية والاجتماعية .

وسأتناول هنا بعضاً من الأمثلة لكتّاب أعتمدوا في مسرحياتهم على مواد مستمدة من التراث الشعبي والأسطوري محاولين الاستفادة من هذه القصص في معالجة كثير من مشاكل العصر .

فقد قدم الكاتب الفرنسي « جان أنوى » في مسرحيته المسماه « **أنتيجون** » والمعتمدة على أسطورة « أنتيجون » تناولاً جديداً بحيث إنه رغم استخدامه للأسماء التي جاءت بالأسطورة كما هي ، إلا أنه يحمل مسرحيته روح العصر الحديث وتشاؤمه بل ينفض عن عمله الجو الأسطوري . أما الكاتب الوجودي الفرنسي « سارتر » فقد عرض مسرحيته « الذباب » Les Mouches التي استمد مادتها من أسطورة « أورستيس » الإغريقية القديمة ، حيث وجدناه في تناوله هذا يختلف كل الاختلاف عن الأسطورة الإغريقية فقد حول الاتجاه من الجانب الأسطوري إلى تأييد ، للمذهب الوجودي الذي ينتمي إليه سارتر » .

وعلى المستوى المحلي لدينا أمثلة كثيرة لكتّاب المسرحيين في تعاملهم مع التراث ، فقد استخدم توفيق الحكيم أسطورة « إيزيس الفرعونية » ليقدم مسرحيته المسماه بنفس الاسم ويطرح من خلالها الصراع بين الخير والشر .

كما قدم عبدالعزيز حموده مسرحيته « **الناس في طيبة** » والمعتمدة على الأسطورة الفرعونية وطرح من خلالها آراءه في القضايا المعاصرة والسبيل إلى حلها ، كذلك كتب الفريد فرج مسرحيته « **سليمان الحلبي** » ، وصلاح عبدالصبور قدم مسرحيته « **مأساة الحلاج** » معتمدا على التراث ، وغير هؤلاء كتب كتاب آخرون مسرحيات تعتمد على التراث ، وقد كان هدف هؤلاء جميعا يتحدد في إسقاط آرائهم على واقعنا المعاش ، إذ كتب هؤلاء الكتّاب مسرحياتهم وهم محملون بفكر سياسي واجتماعي ووعي قومي سعوا إلى تحقيقه من خلال هذه المسرحيات .

وقد تعددت الآراء وتنوعت حول حق المؤلف في التعامل مع التراث بإدخال التغيير عليه بالإضافة أو الحذف ، وقد اتفقت بعض الآراء على أنه من حق المؤلف أن يغير في التراث ذلك أنه « لا خير أن يكون هناك أوديب تعرفه الأسطورة ومائة أوديب يعرفها الكتّاب عبر التاريخ . فنحن أميل إلى ألا يلتزم المؤلف المعاصر إطار الأسطورة القديمة بكل دقائقه ، لأن

---

(٤٠) لطفي عبد الوهاب : الأسطورة والحضارة والمسرح ، عالم الفكر ، المجلد السادس عشر ، العدد الثالث ، ١٩٨٥ ، ص ٩١ .

ممارسته الشيء من حرية التحوير في هذا الإطار وهـو المنفذ الوحيد لنشاطه الابداعي » (٤١) ، وينـطبق هذا عـلى التـراث عمـومـا سـواء الشعبي أو التـاريخي أو الأسطوري ذلك أن الآراء لا تسرى غضاضة في أن يغير المؤلف في التراث ولكن كل ما يهمنا هو إلى أي مدى استطاع المؤلف أن يحقق التوافق بين مواد التراث وبين ما جاء بمسرحياته (٤٢) .

وعلى الجانب الآخر نجد بعض الآراء التي لا تبيح للكاتب هذا التصرف أو التغيير بـالإضافـة أو الحذف للموروث الشعبي على أساس أن إحداث التغيير يفقد هذا الموروث قيمته كما أنه يجعلنا ننفي عنه صفة الأصالة على أساس أننا لا نستطيع بعد ذلك أن نميز بين القديم والجديد ، ويقول أحدهم « إنه ليس من حق الفنان أن يتصرف كل هذا التصرف فيما يتناوله من مادة القصص أو الأساطير وإنما يقتصر حق المؤلف الفنان على تأويل ما هو موجود بالفعل ، فلا يضيف إلى دقائقه شيئا مما يمكن أن يخرج تلك الوقائع عن مضمـونها الأصلي ، أو عن جـوهـر المتـوارث وإلا شـاعت الفـوضى في تنـاول الأساطير ، وكذا الحال بالنسبة للحكايات الشعبية ـ وفي معالجة قصص القدماء ، ولم نعد نميز بين القديم والجديد ولا الأصل ولا الفرع » (٤٣) .

وإني هنا لا أرى ما يمنع الكاتب المسرحي من حقه في أن يغـير في الموروث الشعبي أو الأسـطوري حيث إن الكاتب لا يقدم لنا مصدرا تاريخيا يمكن الرجوع إليه بل إنه يقدم لنا مسرحا ، والمسرح فن والفن لا يعرف القيود في الشكل والمضمون .

وقد تحدث أرسطو في هذا المجال وأكد أنـه « ليس يتحتم علينا أن نتقيد مهما كان الثمن بالحكايات المتوارثة وهي المـوضـوعـات المألـوفة للتـراجيديـات بل إن من السخف أن نحاول هذا التقيد . فالموضوعات المعروفة ذاتها ليست معروفة إلا للقليلين ، وهي مع ذلك تعطي المتعة للجميع ، ومن هذا ينتج بوضوح أن الشاعر أو الخـالق يجب أن يكـون صـانـع عقـد لا صـانـع أشعار » (٤٤) . وما دام الكاتب المسرحي قد نجح في عمله هذا في أن يحقق الإمتاع لدى المشاهد بالمادة المقدمة مهما حدث فيها من تغيير هذا إلى جانب تحقيقه للمتعة فإننا لا نرى غضاضة في أن يغير المؤلف المسرحي في مادة الموروث الشعبي .

ولدينا أمثلة كثيـرة لكتّاب المسـرح المصري الـذين تعاملوا مع التراث وانقسموا في تعاملهم إلى قسمين :

القسم الأول : وهم الذين حافظوا على التراث حين تناولوه من خلال مسرحياتهم « فقد ظل شوقي شـديد الارتباط بالرواية التراثية التي يختارها لهذه القصة أو تلك حتى أن حجم ما يفجره من دلالات باطنية لهذه القصة يظل ضئيلا بالقياس إلى معطياتها المباشرة » (٤٥) .

ويتضـح ذلك من خـلال مسرحيـات أحمد شـوقي وهي : **مجنون ليلي ، وعنترة وقمبيز** .

واستمـر على هـذا النهج عـزيز أبـاظـة حيث كتب مسرحيته « **قيس ولبنى** » معتمداً على التراث ، إلا أنه ظل مرتبطاً بالحكاية التراثية ، ارتباطاً انتهى به إلى إهدار الحكاية نفسها وإهدار القواعد المسرحية والقيمة الفكرية معاً . ولكن عزيز أباظة ما لبث أن استدرك على نفسه

---

(٤١) عز الدين اسماعيل ، قضايا الانسان في الأدب المسرحي المعاصر ، دار الفكر العربي (د . ت) ص ١٠٨ .

(٤٢) وفي حق المؤلف في التعامل مع التراث يمكن مراجعة ما كتبه كل من سمير بيبرس : دراسات في المسرحية ، مكتبة الحرية الحديثة ، القاهرة (د . ت) ص ١٥٧ ، وعبد القادر القط : مقدمة مسرحية هاملت ص ٩ ، ومحمد أبو العلا السلاموني : التاريخ والإرث الشعبي في المسرح ، مجلة المسرح ، العدد ٢٤ ، ١٩٨٤ ص ٣٠ : ٣٣ .

(٤٣) لويس عوض : دراسات في أدبنا الحديث ، دار المعرفة ، ١٩٦١ ، ص ٨٣ .

(٤٤) أرسطو : فن الشعر ، ترجمة عبد الرحمن بدوى ، مكتبة النهضة المصرية ١٩٥٣ ، ص ٢٦ .

(٤٥) عز الدين اسماعيل : الشعر العربي المعاصر : دار الكاتب العربي ، ١٩٦٧ ، ص ٢٧٨ وما بعده .

فجاءت مسرحيته عن « **شهريار** » معبرة عن مرحلة جديدة في الاستعانة بالتراث الشعبي ، فالتفت إلى أن الحكاية ليست الهدف من العودة إلى التراث ، ولكن الهدف الأساسي هو التفاعل مع هذا التراث وربطه بهموم الشاعر وعصره (٤٦) . وعلى هذا الطريق ـ طريق الاستعانة بالتراث ـ سار كثيرون ممن جاءوا بعد ذلك مثل باكثير في مسرحياته « **أوزيريس** » و « **هاروت وماروت** » و « **فاوست الجديد** » وتوفيق الحكيم في « **إيزيس** » و « **بجماليون** » و « **أهل الكهف** » و « **أوديب** » و « **سليمان الحكيم** » وكذلك كتب فتحي رضوان مسرحيته « **دموع ابليس** » وعلي سالم في مسرحيته « **أنت اللي قتلت الوحش** » وعبدالعزيز حمودة في مسرحيته « **الناس في طيبة** » حيث وجدنا هؤلاء جميعاً يتفقون في أن همهم الأول ليس مجرد سرد الحكاية كما حدثت بل صارت الحكاية عندهم جميعا ترد إلى عناصرها ، وكثيراً ما يضاف إليها عناصر جديدة تتواصل مع العناصر التقليدية ، ثم يعاد تركيبها جميعاً في شكل أكثر ترابطاً .

وإذا كان كثير من الكتّاب قد عادوا إلى الأسطورة والحكاية الشعبية أو غير ذلك من مواد الموروث الشعبي أو الأسطوري كمواد يصوغون من خلالها مسرحياتهم فإنهم فعلوا ذلك لما في هذه المواد من رموز تساعدهم في هذه الظروف السياسية التي تمر بها البلاد فتجعلهم يشاركون ويطرحون آرائهم بشيء من الحرية وذلك من خلال الرموز ، حيث إن الرمز كان وما زال أسلم الطرق وخيرها في التعبير عن رأي الكاتب وتقديم أفكاره دون أن يتعرضوا لملاحقة السلطة السياسية أو الدينية لهم .

وعلى هذا الدرب سار نجيب سرور في بعض مسرحياته حيث استعان في أعماله « **الثلاثية** » و « **منين أجيب ناس** » موضوع الدراسة ، بالأسطورة والحكاية الشعبية والتاريخ إلى غير ذلك من مواد الفولكلور . وقد وجدنا سروراً في « **ثلاثيته** » وكذا في مسرحيته « **منين أجيب ناس** » يتجه وينضم إلى الفريق الذي أباح لنفسه التصرف في الموروث الشعبي وإدخال التغير عليه بالإضافة أو الحذف ، إذ أن سرورا في « ثلاثيته » لم يتقيد بالحكاية الشعبية ولم يعد طرحها كما هي بل وجدناه ينقل لنا هذه الحكاية من صعيد مصر إلى الريف ليجعلها أكثر مرونة وأكثر قدرة على التلاؤم مع ظروف العصر بحيث تغطي من خلالها قضايا المجتمع المصري ، كما أننا وجدنا سروراً يحدد من خلال « ثلاثيته » قاتل ياسين والذي لم تحدده لنا الحكاية الشعبية وإنما علمنا من الموال الشعبي أن قاتل ياسين هم الهجانة السودانية :

يا بهية وخبريني اللي جتل ياسين
جتلوه السودانية من فوق ظهر الهجين

إلا أن البعض الآخر يحدد قاتل ياسين بعيون بهية :

يا بهية وخبريني ع اللي جتل ياسين
جتلوه السود عنية من فوق ظهر الهجين

وقد اختلف سرور مع التفسيرين وحدد قاتل ياسين بالباشا الإقطاعي وأعوانه من العمدة وشيخ الخفر والخفراء ، إلى جانب ذلك فإن سروراً قد استعان في أعماله هذه بتاريخ مصر الحديث ليخرج هذه المواد جميعاً في « ثلاثيته » فجاءت هذه المواد مترابطة غير مفككة ، وكذا الأمر بالنسبة لمسرحيته « منين أجيب ناس » حيث استعان سرور بالحكاية الشعبية « حسن ونعيمة » وبأسطورة « إيزيس وأوزيريس » وأحداث من تاريخ مصر الحديث ليخرج هذه المواد في قالب واحد يصبها في مسرحيته التي جاءت متمازجة مترابطة .

---

(٤٦) عصام بهى ، « استلهام التراث الشعبى والأسطورى » ، مجلد عالم الفكر ، المجلد الثانى ، العدد الأول سنة ١٩٨١ . ص ١٤٠ .

وسأتناول هنا دراسة للحكاية الشعبية عند نجيب سرور كأساس لعدد من مسرحياته من خلال عدة نقاط أرى أنها ستصل بي في النهاية إلى الأسباب التي دفعت سروراً إلى الاعتماد على التراث وعلى وجه التحديد التراث المصري القديم منه والجديد .

وتتجلى هذه النقاط على النحو التالي :

١ـ لابد من القيام بخطوة هامة هي الرجوع إلى أصل الحكاية الشعبية « ياسين وبهية » و « حسن ونعيمة » والإشارات التي وردت عنها وعن بدايات ظهورها .

٢ـ الخط الأساسي في أحداث هذه الحكاية الشعبية .

٣ـ كيف تناول سرور هذه الحكاية الشعبية ؟ ومن أين بدأ في تناولها ؟ وما أضافه إليها وما حذفه منها ؟

٤ـ الخلاف بين أصل الحكاية الشعبية وما وصل إلينا منها ثم نحدد البعد الذي اتخذه سرور محوراً حول مسرحياته .

٥ـ الأفكار الواردة بالحكاية الشعبية والفكرة التي ركز عليها سرور ضمن هذه الأفكار ثم مدى التلاؤم بين هذه الفكرة والأفكار السائدة في المجتمع في هذه الفترة .

٦ـ إلى أي مدى يتلاءم الشكل الأسطوري أو الشعبي الذي أستوحاه سرور من الحكاية الشعبية أو غير ذلك من عناصر الأدب الشعبي للتعبير عن حياتنا المعاصرة .

الحكاية الشعبية « ياسين وبهية » :

وعن أصل هذه الحكاية الشعبية فهي الحكاية التي حدثت في صعيد مصر والتي تعبر عن قصة الحب بين ياسين وبهية ، حين قتل ياسين على يد رجال الإقطاع في ليلة عرسه ، وتروي لنا قصة كفاح بهية حبيبته لكي تأخذ بثأره .

والحكاية الشعبية هذه لا تقدم لنا مأساة حب فردية خاصة بياسين وبهية بمقدار ما تقدم لنا قصة كفاح ونضال شعب بأكمله من أجل التحرر من سيطرة الإقطاع المسيطر على الأراضي والمتحكم في مصير شعب بأسره .

وقد تغني الموال الشعبي بهذه القصة وتساءل في لهفة عن قاتل ياسين :

يابهية وخبريني ع اللي جتل ياسين

جتلوه .... من فوق ظهر الهجين

وقد اعتمد سرور في مسرحيته هذه على عدة مصادر منها المصدر الشعبي كما تمثله الحكاية الشعبية والأغنية الشعبية والموال الشعبي ، كما اعتمد سرور كذلك على مصادر دينية متمثلة في التوراة والإنجيل والقرآن الكريم ونصوص من الأحاديث النبوية ، هذا إلى جانب اعتماد سرور على مصادر تاريخية واقعية تتمثل في قضية الإقطاع والأرض وأحداث من تاريخ مصر قبل ثورة ١٩٥٢ ، هذا إلى جانب تجربة الشاعر الذاتية ، وكذلك استعان سرور بحادثة قرية بهوت تلك القرية التي شهدت قبيل الثورة أعنف أنواع الثورات التي قام بها الفلاحون ضد ملاك الأراضي .

اتخذ سرور في تناوله لهذه الحكاية الشعبية خطاً أساسياً بحيث إننا لا نستطيع القول إن قصة الحب بين ياسين وبهية تلك القصة الخاصة في شكلها هي الخط الأساسي في هذا العمل بل إنه لا يتوقف عندها بل ينتقل إلى العام ، إلى قضية مصر ، إلى قضايا الفلاحين ، والصراع على الأرض ومحاربة الاستعمار الذي يريد أن يستغل الأيدي العاملة في المصانع .

فسرور عندما تناول هذه الحكاية الشعبية كأساس لمسرحيته هذه حاول أن يطرح من خلالها قضية الصراع بين القوة المسيطرة المتمثلة في الإقطاع ضد القوة المستغلة ، لذا وجدنا هذا الخط يتغلغل بين جنبات هذه المسرحية بحيث إننا نلاحظ أنه لا يجعلنا نُشْغَل بمشكلة « ياسين وبهية » وبحثهما عن مخرج لكي يتم الزواج ، بل نجده يجعلنا نركز تفكيرنا واهتمامنا بمشكلة مصر كلها ،

والمشكلة الاقتصادية التي اجتاحت البلاد والتي كان من مساوئها أن عجز ياسين عن الزواج ، بل وأكثر من ذلك فقد ضاقت الأرض بالفلاحين حين عجزوا في الحصول على لقمة العيش . وقد تناول سرور هذه الحكاية الشعبية كخامة فنية لمسرحيته هذه ، وغير في لغتها العامية التي كانت هي لغة الحكاية في البداية ، وأعاد سرور كتابتها معتمداً في مسرحيته على اللغة الفصحى ، هذا إلى جانب المزج في بعض الأحيان بينها وبين العامية .

وقد تخلى سرور في هذا العمل عن الإطار المكانى الذى يحد من تحركاته داخل العمل فوجدنا سرورا ينتقل بالموال من الصعيد حيث وقعت هذه القصة لينقلها الى قرية بهوت وهى احدى قرى الوجه البحرى التى جاء ذكر لها بالميثاق والتى شهدت الثورة الصغرى قبيل قيام الثورة الكبرى سنة ١٩٥٢ .

وقد استخدم سرور في هذا العمل لغة بسيطة جاءت مزيجا من الشعر الفصيح والشعر العامى الخالص ، فهو يمزج اللغة الفصحى بالعامية من أجل أن يوصل رسالته الى البسطاء من أبناء الشعب .

على أن التغيير في الإطار المكانى والزمانى لأحداث الموال ، هذا الى جانب التغيير في الأحداث وفي اللغة المستخدمة ، لم يفقد هذا العمل قيمته على أساس أن سرورا حين تعامل مع الموال القديم فإنه لم يشغل كثيرا بالحدوتة القديمة وبأبطالها « ياسين وبهية » ، بل إنه شُغِلَ بما يمكن أن يقدمه من أفكار ورؤ ى من خلال استعانته بهذا الموال . هذا الى جانب أن سرورا حين تناول موت ياسين في مسرحيته لم يجعل موته أمرا غير معلوم يستنتجه البعض بأن الهجانةالسودانية هم القتلة ، بينما البعض الآخر لا يصرح بمن قتل ياسين فيجعلون عيون بهية هى القاتل الحقيقى له ، إلا أن سرورا يحدد ويجزم بأن قاتل ياسين هو الباشا الاقطاعى وأعوانه ، وهو بذلك يضيف الى الحكاية الشعبية بعدا جديدا يجعلنا ندرك أنه لم يكن يسعى من وراء تناوله لهذه الحكاية الشعبية إلى تقديمها في إطار درامى فحسب ولا كان مهتما بمصير أفرادها فقط بل وجدناه شديد الاهتمام بالمصير الجماعى للأفراد ، وبالأحداث التى مرت بها البلاد .

وحين تناول سرور هذه الحكاية الشعبية كمادة لمسرحيته لم يجعلنا نشعر بالخلاف بين أصل هذه الحكاية الشعبية وبين ما هو مقدم إلينا على الرغم من أن سرورا ـ كما سبق القول ـ لم يقدم أو يورد الحكاية كما هى بل وجدناه يضيف إليها ما يتناسب مع روح العصر . بحيث إننا نجد أن تناول سرور لهذه الحكاية قد حدد من خلاله محورا أساسيا لمسرحيته ، وقد تمثل ـ كما سبق وقلت ـ في طرحه لمشكلة الصراع بين القوى المستغلة والقوى المستغلة المغلوبة على أمرها ، فقد ركز سرور على هذه الفكرة وحاول من خلال تناوله لهذه الفكرة أن يدعمها بأحداث من التاريخ بحيث إننا وجدنا تمازجا بين هذه الأحداث المتمثلة في استغلال الباشا للأرض أو قضية عجز الفلاحين عن تحقيق أوليات مطالب الحياة المتمثلة في الطعام والمسكن والزواج ، فجاءت فكرة سرور هذه متمازجة متمشية مع الأفكار السائدة في المجتمع . ذلك لأنه في هذه الفترة التى كتب فيها سرور مسرحيته هذه ساد مجتمعنا المصرى الفكر الاشتراكى الذى جعل الناس تفكر بطريقة غير الطريقة التى كانت سائدة في المجتمع من قبل ، فغلب على الأدب والفكر عموما هذا الاتجاه الذى اتضح في كل مجالات الحياة .

وقد فسر سرور هذه الحكاية الشعبية من خلال مسرحيته على أنها حكاية الصراع الطبقى بين الفلاحين وبين قوى الاقطاع ـ وهذا نوع من أنواع الحكايات الشعبية التى تعبر عن الصراع الطبقى ـ والتى تحاول أن تحقق حلم الفقراء في الانتصار على الأغنياء . على أنه إذا كانت الحكاية الشعبية تسأل في لهفة وجزع عمن قتل

ياسين . بعد أن فجعت فيه خطيبته بهية فإن سرورا من خلال روايته الشعرية يفسر الحكاية تفسيرا طبقيا يذهب فيه الى أن الباشـا الاقطاعى المسيطر على الأرض هـو وأعوانه هم الذين قتلوا ياسين ، قتلوه لأنه حرك أهل القرية وقادهم لإحراق قصر الباشا بعد أن حاول الباشا استدراج بهية الى القصر حيث ينتظرها المصير المحتوم من هتك للعرض وإراقة الشرف .

ولكن هذه الحادثة الشرفية الجزئية العابرة كانت بمثابة الشرارة التى أشعلت نار الثورة ، والقنبلة التى انفجرت فانفجر معهـا الحقد الكـامن في قلوب الفلاحـين ضد الإقطاع وظلمه .

وقد سجل سرور قصته على لسان راويـة يحكى ما جـرى ذات يوم في بهـوت ، سجلها في إحـدى عشرة لوحة ، هى في الواقع مقاطع من قصيدة طويلة تخللها من وقت لآخر الحوار ولكنه ليس في الحقيقة سوى حوار قصصى . حوار يأتى به الراوى ليؤكد معنى من المعانى التى يريد أن يقولها الكاتب ، أو ليلفت النظر الى جانب من جوانب الشخصية ، أو ليقطع رتابـة السرد المنفرد الذى يقوم به ، وليدفع بالملل بعيدا حتى لا يتسلل إلى نفوس مستمعيه .

إن سرورا إذا كان قد ركز على فكرة خلاص الإنسان من القوى المسيطرة عليه كخط أساسى في مسـرحياتـه المعتمـدة عـلى التـراث الشعبى وغـير المعتمـدة عـلى التراث ، فإن ذلك لم يكن غريبا على مجتمعنا المصرى في هذه الفترة لأن هذه الفكرة من الأفكار التى وصلت في مجتمعنا إلى قمتها في فترة الستينيات . وعلى أننا هنا لا نستطيع القول بأن سرورا لم يكن وحده هو الباحث عن تحقيق هذه الفكرة في المجتمع المصرى بل إن مجتمعنا في هذه الفترة كان قد بدأ فترة تحول وانتقال الى اتجاه آخر جديد ساده وهو الاتجاه الاشتراكى الذى سعى الى إزالة الفوارق بين الطبقات والى تحـرير الانسـان من القوى المسيطرة عليه ، لذا وجدنـا سرورا حـين يتناول هـذه الحكـاية الشعبيـة يرى في الحكـاية الغـرامية جـوانبهـا الاقتصادية والاجتمـاعية والتـاريخية فيـدرك سرور أن الجوهر الحقيقى مرآة للصراع ولا يمكن أن يكون غراميا فقط ، وأن ياسين حين أحب بهية فإنه خاض صراعـا مريرا ضد قوى طبقية ظالمة . على أن ياسين الذى قُتل على يد هذه القوى الظالمة كـان يسعى من أجل تحقيق العدالة الاجتماعية ، لأنه كان يؤمن بأحقية الانسان في أن يعيش ويسعد ويتزوج ممن يحب ولم تكن هذه الفكرة إلا إحدى الفكر السائد في المجتمع في هذه الفترة ، وقد عكسها سرور من خلال مسرحيته . على أننا لا نتفق مع سرور في أنه اعتمد على الحادثة الشرفية الخاصة بطلب الباشا بهية لكى تخدم في قصره وهناك كان ينتظرها المصير المعروف ـ كما سبق القـول ـ من إراقة للشـرف وهتك للعرض ، ووجه الخلاف هنا بيننا وبين سرور أنه جعل هذه الحادثة هى المحرك الأول بل والأساسى لهذه الثورة الصغرى التى كانت الأساس للثورة الكبرى .

وسبب الخلاف أن المجتمع المصرى ككل بل والقرية المصرية بهوت شهدت من قبـل مثل هـذه الحكايـة ، ودليلنا على ذلك أن سرورا كان يعرف ما ينتظرها من إراقة للشرف ، لذا نستطيع القول إن أنانية سرور وحبه لبهية مثلما أحبها ياسين هو الذى دفعه الى التركيز على هذه الحادثة ويتضح هذا في قوله :

وهنا يا أصدقائى نختلف !
قلت قبلا . . إننى أهوى بهية . .
مثلما ياسين يهواها وأكثر
ولهذا . . أنا أهوى كل شىء . .
فيه شىء من بهية[٤٧] .

(٤٧) نجيب سرور ، ياسين وبهية ، مكتبة مدبولى القاهرة (ب . ت) ص ٣٠ ، ٣١ .

الحكاية الشعبية حسن ونعيمة :

يتحدد أصل الحكاية الشعبية « حسن ونعيمة » في قصة الحب بين حسن المغنواق ونعيمة ، حين أحبها حسن وأخذ يغنى لها ويتغنى بها مما أثار غضب والدها عليه ورفض أن يزوجها إياه ، كما أن غناءه أثار غضب العمدة عليه مما دفعه الى معارضة هذا للزواج والضغط على والد نعيمة بألا يزوجها إياه ، بل وقد ظل العمدة يضيق عليه الخناق إلى أن انتهى به الأمر إلى قتل حسن على يد أعوانه .

اعتمد سرور في مسرحيته هذه على عدة مصادر تمثلت في الحكاية الشعبية حسن ونعيمة والأغنية الشعبية ، هذا إلى جانب اعتماده على الأسطورة الفرعونية « ايزيس وأوزيريس » التى سبق أن تناولها الكثير من الكتّاب في مجال المسرح والموسيقيين في مجال الموسيقا ، إلا أن سرورا قدم لنا معالجة جديدة حين استعان بهذه المواد بحيث إنه لم يطرحها كما هى ، بل قدمها في إطار لا يتضمن كل تفاصيلها ، وركز على افتتاحية طويلة تشبه خطبة الكتاب قاصدا من ورائها تقديم أكثر من دليل على أصالة فكرته ، ورغم تعدد مصادر هذه الافتتاحية إلا أنها تصب جميعا في موضوع واحد ، وتتجمع حول فكرة واحدة وهى غياب الناس ، وحدوث الانفصال بين أفكار الناس وبين ما يحيط بهم وبحياتهم ، لذا يدعوهم الشاعر الى أن يفيقوا من سباتهم لكى يسلكوا الطريق الصحيح .

وهنا نتذكر قول الفنان المصرى القديم الذى قال :

لمن أتكلم اليوم ؟ فالرجل المهذب مات !

والصفيق الوجه يذهب في كل مكان !

لمن أتكلم اليوم ؟ لا أحد يذكر الماضى .

لمن أتكلم اليوم ؟ فإنى مثقل بالشقاء وينقصنى الخِلّ الوفى . .

لمن أتكلم اليوم ؟ فالخطيئة التى تصيب البلاد لا حد لها . . [٤٨] .

وهنا التشابه التعبيرى شديد - رغم أن هذا القول لفنان من عصر الإقطاع أى من أربعة آلاف سنة - بين هذا الفنان الشعبى في تعبيره هذا ، وبين الذى يقول : « منين أجيب ناس لمعناة الكلام يتلوه »[٤٩] .

وصاحب هذا الموال هو ربّ الموال في مصر ، ابن القليوبية الشيخ مصطفى مرسى . إلى جانب هذه المصادر التى اعتمد عليها سرور فقد اعتمد كذلك على أحداث من تاريخ مصر الحديث تمثلت في معركة العلمين ١٩٤٢ وحادث كوبرى عباس (مظاهرات الطلبة ١٩٤٥) وحرب فلسطين ١٩٤٨ ، هذا إلى جانب تجارب سرور الشخصية . أما الخط الأساسى الذى اتخذه سرور في هذه المسرحية فيتمثل في البحث عن الخلاص ، وقد تمثل في أكثر من موقف حيث وجدنا الأسطورة تعبر عن فكرة القهر ويتجلى في قتل ست لأخيه أوزيريس ، إلا أنه - أى القهر - لا يمر بسلام ، فلابد من الانتقام ، وبالفعل نجد حورس ينتقم من ست .

ثم في الحكاية الشعبية نجد القهر يتمثل في قتل العمدة ووالد نعيمة حسنا المغنواتي . ولم يتم الانتقام من القاتل في الحكاية الشعبية ، ثم يضهر سرور بعد ذلك القهر مع الوهم في معركة العلمين ١٩٤٢ حيث خدعوا المصريين وأوهموا الشعب بالخلاص إذا ما دخلوا الحرب معهم ولم يتحقق لهم ذلك .

إلى أن نصل الى مظاهرة كوبرى عباس ١٩٤٥ ، وقد جسد سرور القهر مع المقاومة ، ونصل أخيرا الى حرب

(٤٨) زكريا الحجاوى : « موسوعة التراث الشعبى » - الجزء الأول ، حكاية اليهود ، دار الكاتب العربى للطباعة والنشر ، القاهرة (ب - ت) ، ص ٧٣ .

(٤٩) المرجع السابق ، ص ٧٣ .

فلسطين ١٩٤٨ حيث أظهر سرور الشعب المصرى في مقاومته الإيجابية إلا أنها مقاومة يعقبها القهر نتيجة الخيانة .

وهذه المسرحية في مجموعها هى رحلة بحث عن الخلاص الذى يتمثل في عودة الروح إلى الجسد بعد اكتمال جسد حسن ودفنه ، حتى يصبح بذرة في الأرض تعيد إليها الحياة .

أما عن تناول سرور لهذه الحكاية الشعبية فقد وجدنا سرورا يبدأ مسرحيته من رحلة انطلاق إيزيس الثانية لتبحث عن جثة حسن التى عثر عليها الإله ست مرة أخرى بعد أن عثرت عليها إيزيس في أول مرة إلا أن الإله ست في هذه المرة قطعها أربع عشرة قطعة وألقى بها في مواضع مختلفة من البلاد ، من هذه المرحلة الثانية للبحث عن جثة حسن بنى سرور هيكل مسرحيته العام ، وقد استطاع سرور أن يقرب بين حسن المغنواتى وبين أوزيريس الذى يرجع اليه فضل تعلم الناس الزراعة وحرث الأرض حتى يحصلوا على الخير ، إلا أنه من وراء ذلك يلقى مصيره على يد أخيه الإله ست ، وقد نجد سرورا يقربه كثيرا من حسن المغنواتى الذى حاول بغنائه أن يقاوم الفساد والاقطاع وأن يعلم الناس كيف يكونون أناسا حقيقيين ، وهذا ما افتقده الناس بموته . وإن كان أوزيريس قد علم الناس الزراعة والاستقرار واستحق أن يخلد كرمز للخصب والنماء ، فإن حسن في الحكاية الشعبية وحسبما صوره سرور في مسرحيته علم الناس أن يقاوموا الظلم والفساد .

إن سرورا في مسرحيته هذه قد جمع أيضا بين إيزيس ونعيمة فقد مزج بينهما في موقفهما المتوحد ، كما وفق سرور في أن يمزج بين ظروف المجتمع قديما وحديثا ، لنرى أن التفاصيل الاجتماعية واحدة وإن اختلفت الأسماء والظواهر .

على أننا من خلال تناولنا لهذه المسرحية وتعرفنا على أصل الحكاية الشعبية لا نجد خلافا بين أصل هذه الحكاية الشعبية وبين ما وصل إلينا منها ، ذلك أن سرورا حاول من خلال طرحه لهذه الحكاية أن يحدد محورا أساسيا يركز عليه بل ويدعمه بأسانيد من الأسطورة والموال ومن واقع حياتنا المعاش . ذلك أن سرورا قد ركز على فكرة الصراع بين الخير والشر والبحث عن خلاص الإنسان ، تلك القضية التى يعمقها سرور حتى يعود بنا الى العصر الفرعونى .

وقد تجلت في هذه المسرحية أكثر من فكرة إلا أننا نجد أن الفكرة الأساسية لهذه المسرحية هى البحث عن خلاص الانسان من الظلم الواقع عليه ، وذلك من خلال العثور على جثة حسن وتجميع أشلائه لكى يتم بعدها دفن جسده ، ومن ثم تستطيع الأرض أن تعطى لنا حسنا آخر أو أوزيريس آخر يلم شمل البلاد . وهذا إسقاط على ظروف حياتنا المعاصرة بحيث إننا لا نجد تفاوتا أو ابتعادا بين الفكرة التى وردت بالمسرحية وبين الأفكار السائدة في المجتمع في هذه الفترة التى كتب فيها سرور مسرحيته والتى ترجع الى ١٩٧٤ ، وعلى الرغم من ذلك فقد استطاع أن يبلور هذه الفكرة ويظهرها بشكل محدد في مسرحيته فجاءت هذه الفكرة قريبة من المجتمع غير منفصلة عنه .

وقد استخدم سرور في مسرحياته هذه المعتمدة على الحكاية الشعبية والأساطير وغير ذلك من مواد الفولكلور والتاريخ ، فكرة من الأفكار الشائعة في كثير من البلاد وبين شعوب الهند والصين وبعض من الفرق الاسلامية من الشيعة والقرامطة والاسماعيلية(٥٠) ، وهى فكرة التناسخ Transmigration ، هذه الفكرة كما يقول عبد الحميد يونس « هى تعلق الروح بالبدن بعد المفارقة

(٥٠) معجم الفولكلور : مرجع سبق ذكره ، ص ٩٨ .

من بدن آخر من غير تخلل زمان بين التعليق للتعشق الذاتى بين الروح والجسد »(٥١) . وفكرة التناسخ Reicarnation هذه ليست مقصورة على الانسان فقد تتقمص روح إنسان سمكة أو قطة أو كلب أو غير ذلك من أنواع الطيور والحيوانات ، لذا نجد الشاعر يقول لحبيبته « لا تطردى الحمامة التى ترفرف بجناحيها حولك وأنت تطعمين الدجاج فقد تكون روحى هى التى تحوم حولك ياسمرائى »(٥٢) . وفكرة التناسخ هذه كثيرا ما تتحقق لدى التوائم إذ إنهم هم أقرب الناس صلة بالتناسخ ، وربما يرجع ذلك الى التصور الثنائى للحياة بسبب ثنائية الميلاد ، إذ إننا دائما ما نجد التوائم أشد الناس إحساسا ببعضهم .

من هذا المنطلق تحققت عند سرور فكرة التناسخ كأحد المعتقدات الموجودة لدى بعض الشعوب ، وقد برزت فكرة التناسخ هذه عند سرور في مسرحياته المعتمدة على الحكاية الشعبية ، وربما يرجع ذلك الى طبيعة هذه المسرحيات المستمدة مادتها من التراث فقد تحققت هذه الفكرة في مسرحيته « ياسين وبهية » في نهاية اللوحة الحادية عشرة ، حيث يقول سرور :

« هى تدرى أننا حين نموت
لانعود .
لم يعد يوما من الموت أحد
لبهوت .
رغم هذا فالبذور
ليس تغنى . . . حين تدفن .
ربما الانسان أيضا . . ليس يغنى .
حين يدفن .
ولهذا قد يعود
هو ياسين لها
ذات يوم !
ذات يوم !
في فراشة . .
أو حمامة . .
أو يمامة . .
هكذا الناس جميعا يؤمنون .
في بهوت . . بالتناسخ . . »(٥٣) .

من نهاية هذه المسرحية التى تحدث فيها سرور عن فكرة التناسخ ومن افتتاحية مسرحيته الثانية « **آه ياليل ياقمر** » ربط سرور بين العملين ببرولوج طويل لا يقتصر دوره هنا على الربط الشكلى بين الجزأين بل يعود بنا الى أحداث الجزء الأول حيث مسرحيته « **ياسين وبهية** » ، ثم يستحضرنا لأحداث الجزء الثانى في ترابط موضوعى يجعلنا مستمرين في ادراكنا ومتابعتنا للأحداث .

إلا أننا لا نجد هنا التناسخ عند سرور « بمعناه الصوفى أو الأسطورى الذى يفرقنا في جو من الغيبية والتجريد ينأى بنا عن أرض الواقع ويبعدنا عن جدل التاريخ . . وإنما هو نوع من العلاء على الأحداث والارتفاع بالمأثور الشعبى الى مستوى الرمز الشعرى ، وإضفاء بعد فلسفى على الجو العام للمأساة »(٥٤) .

وعن وضوح نفس هذه الفكرة عند سرور في مسرحيته « **منين أجيب ناس** » فقد تجلت في هذه المسرحية المعتمدة في مادتها على الحكاية الشعبية « حسن ونعيمة » وعلى الأسطورة الفرعونية « إيزيس وأوزيريس » الى غير ذلك من المصادر سواء التاريخية أو

---

(٥٢) المرجع السابق ، ص ٩٨ .

(٥٢) **الخرافة والأسطورة** : مرجع سبق ذكره ، ص ١٣٢ .

(٥٣) **ياسين وبهية** ، مصدر سبق ذكره ، ص ١١٠ : ١١١ .

(٥٤) جلال العشرى : مقدمة مسرحية « **آه ياليل ياقمر** » : مسرحيات عربية ١٩٨٠ ص ٢٢ .

الدينية ، وكما سبق أن قلنا إن فكرة التناسخ تتحقق كثيرا عند التوائم ؛ فقد تحققت عند إيزيس وأخيها وزوجها أوزيـريس » ، فقد احسّت إيـزيس بما حـدث لأخيها أوزيريس وبعدها هامت على وجهها من أجل الحصول على جثة أخيها لكى تدفنها حتى تهدأ روحه وتعود إليه الحياة بعد ذكل ، وهنا في المسرحية نجد الحوريات تظهر لنعيمة ويطلبن منها أن تدفن رأس حسن :

حورية : طلعى رأسه ادفنيها .

نعيمة : فين ؟

حورية : هنا في الرمل ده !
هو رأسه ورأسه هوه .
والتراب ده ترابه يعنى ضرورى يرجع
له معاد زى القمر
بيجى فيه .
بس لما الدنيا تبقى ظلمة كحل . .
عارفه ايه يعنى . . « الرقوبة » ؟

نعيمة : عارفه . . . عارفة
الرقوبة بيضة كنا نحطها . .
في البلد تحت الفراخ . .
علشان ترجع تبيض في الخنة تانى !

حورية : افتحى في الرمل خنة . .
حطى فيها الرأس . . هايرجع طيرها
تانى .
كلنـا بنـرجـع يـاحلوة في شكـل
طير »(٥٥) .

وهنا تجلت فكرة التناسخ حيث نجد الحورية تقول لبهية ، إن روح حسن سوف تعود بعد ذلك في شكل طير وكما سبق القول إن روح الميت قد تعود الى أهله في شكل حمامة أو قطة أو كلب أو غـير ذلك من الـطيور والحيوانات .

وعلى ذلك نستطيع القول إنه إذا صح ما قدمته أكون قد توصلت الى بعض النتائج أبلورها على النحو التالى :

أولا : أن سرور حين استعان بالحكاية الشعبية فإنه لم يلتـزم بالأصـل الشعبى لها ، كـما أنه لم يلتـزم بتقديم الحكاية كما هى ، إنه أضاف إليها كثيـرا حيث قام في البداية بتغيير الاطار الزمانى والمكانى الذى حـدثت فيه الحكاية الشعبية ياسين وبهية ونقلها من صعيد مصر الى الريف وأدخل عليها الاضافـات والتغييرات ممـا منحه الفرصة لتقديم رؤاه الفكرية والفنية ، وكذا الحال في الحكاية الشعبية « حسن ونعيمة » التى غير فيها كثيـرا ومزج بينها وبـين الأسطورة وبـين أحداث من تـاريخ مصر .

ثانيا : وفق سرور حين اعتمد على الحكاية الشعبية في أن يحقق التلاؤم بين الأفكار السائدة في المجتمع في هذه الفترة بحيث إننا لم نشعر بابتعاد هذا العمل عن الظروف التى يمر بها مجتمعنا المصرى ، بل وجدنا تقاربـا ، ربما مرجع هذا الى اعتماد سرور على أسلوب السرد كصفة أساسية مستمدة من المسرح الملحمى ، مكنه هذا من أن يقدم كل هذه الأحداث دون التركيز على حدث واحد ، وهذا ما اتضح لى من الدراسة التى قمت بها عن طبيعة مسرح نجيب سرور(*) .

(٥٥) نجيب سرور : مسرحية « منين أجيب ناس » دار الثقافة الجديدة القاهرة ، ١٩٨٤ ص ١٢٩ .

(*) قام الباحث بعمل دراسة تحليلية معتمدا في ذلك على أعمال نجيب سرور للتعرف على طبيعة مسرحه والشكل الذى اختاره سرور أساسا لمسرحه وهذه الدراسة تحت عنوان المؤثرات الذاتية والفنية في مسرح نجيب سرور .

المصادر والمراجع والدوريات

أولا : المصادر :

١ - نجيب سرور ، ياسين وبهية مكتبة مدبولى ، القاهرة ، (ب - ت) .

٢ - نجيب سرور ، آه ياليل ياقمر مسرحيات عربية ، القاهرة ، ١٩٨٠ .

٣ - نجيب سرور ، قولوا لعين الشمس مكتبة مدبولى ، القاهرة ، (ب - ت) .

٤ - نجيب سرور ، منين أجيب ناس دار الثقافة الجديدة ، القاهرة ، ١٩٨٤ .

ثانيا : المراجع :

١ - ابراهيم شعراوى ، الخرافة والأسطورة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ١٩٨٤ .

٢ - أحمد أبوزيد ، دراسات في الفولكلور ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، القاهرة ، ١٩٧٢ .

٣ - أرسطو ، فن الشعر ، ترجمة د . عبد الرحمن بدوى ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٥٣ .

٤ - زكريا الحجاوى ، موسوعة التراث الشعبى ، الجزء الأول ، حكاية اليهود ، دار الكاتب العربى للطباعة والنشر ، القاهرة (ب - ت) .

٥ - سعد عبد العزيز ، الأسطورة والدراما ، مكتبة الإنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٦٦ .

٦ - سمير بيبرس ، دراسات في المسرحية ، مكتبة الحرية الحديثة ، القاهرة ، (ب - ت) .

٧ - عبد الحميد يونس : الأسفار الخمسة أو البنجاتنترا ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، ١٩٧٣ .

٨ - عبد الحميد يونس ، الحكاية الشعبية ، المؤسسة المصرية العامة للتأليف والنشر ، دار الكاتب العربى للطباعة والنشر ، القاهرة ، ١٩٦٨ .

٩ - عبد الحميد يونس : الأسطورة والفن الشعبى ، القاهرة ، ١٩٨٠ .

١٠ - عبد الحميد يونس : معجم الفولكلور ، مكتبة لبنان ، الطبعة الأولى ، لبنان .

١١ - عبد القادر القط : مقدمة مسرحية هاملت .

١٢ - عز الدين إسماعيل : قضايا الانسان في الأدب المسرحى المعاصر ، دار الفكر العربى (ب - ت) .

١٣ - عز الدين اسماعيل : الشعر العربى المعاصر ، دار الكاتب العربى ، القاهرة ، ١٩٦٧ .

١٤ - فاروق خورشيد : أضواء على السيرة الشعبية ، المؤسسة المصرية العامة للتأليف والترجمة والطباعة والنشر ، القاهرة ، ١٩٦٤ .

١٥ - مزريد يش فون ديرلاين : الحكاية الخرافية ، نشأتها ، مناهج دراستها ، فنيتها ، ترجمة د . نبيلة ابراهيم ، سلسلة الألف كتاب ، دار نهضة مصر ، القاهرة ، ١٩٦٥ .

١٦ - فوزى العنتيل : بين الفولكلور والثقافة الشعبية ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، ١٩٧٨ .

١٧ - محمد مندور : الأدب وفنونه ، دار نهضة مصر ، القاهرة ، ١٩٨٠ .

١٨ - محمد يوسف نجم : المسرحية في الأدب العربى الحديث ، دار الثقافة ، بيروت ، الطبعة الثالثة ، ١٩٨٠ .

١٩ - نادية رؤوف فرج : يوسف ادريس والمسرح المصرى ، دار المعارف بمصر ، القاهرة ، ١٩٧٦ .

٢٠ - نبيلة ابراهيم : أشكال التعبير في الأدب الشعبى ، دار المعرف ، القاهرة ، الطبعة الثالثة ، ١٩٨١ .

٢١ - نبيلة ابراهيم : الدراسات الشعبية بين النظرية والتطبيق ، مكتبة القاهرة الحديثة ، (ب - ت) .

٢٢ - لويس عوض : دراسات في أدبنا الحديث ، دار المعرفة الجامعية ، ١٩٦١ .

ثالثا : الدوريات :

١ ـ سامية أحمد أسعد ، الأسطورة في الأدب الفرنسي المعاصر ، مجلد عالم الفكر ، المجلد السادس عشر ، العدد الثالث ، الكويت ، ١٩٨٥ .

٢ ـ عبد المعطى شعراوى ، العرب والمسرح ، مجلة المسرح ، العدد/ ٢٤ ، القاهرة ، ١٩٨٤ .

٣ ـ عصام بهى : استلهام التراث الشعبى والأسطورى ، مجلد عالم الفكر ، المجلد الثانى ، العدد الأول ، الكويت ، ١٩٨١ .

٤ ـ غراء حسين : الحكاية والواقع ، مجلد فصول ، المجلد الثالث ، العدد الرابع ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، ١٩٨٣ .

٥ ـ محمد أبو العلا السلامونى ، التاريخ والأدب الشعبى في المسرح ، مجلة المسرح العدد ٢٤ ، ١٩٨٤ .

٦ ـ هيام أبو الحسين ، المسرح المصرى القديم ومصادره ، مجلد فصول ، المجلد الثانى ، العدد الثالث ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، ١٩٨٢ .

٧ ـ لطفى عبد الوهاب يحيى ، الأسطورة والحضارة والمسرح ، مجلد عالم الفكر ، المجلد السادس عشر ، العدد الثالث ، ١٩٨٥ .

❊ ❊ ❊

أربعة نماذج مبكرة من الخط الإسلامي الأثري

محمود حلمي



شكل رقم ١ : بسملة بخط جلي الثلث

كتبها المجوّد التركي محمد سامي أفندي

(١٢٥٣ - ١٣٢٨ هـ)

من مقتنيات المؤلف

إذا كان « نقش حرّان »(1) المؤرخ سنة ٥٦٨ ميلادية قد أخذ مكانته في تاريخ الخط العربي على أنه مرحلة متطورة من الخط الأثري لها أهمية بالغة في عصر سابق للإسلام ، فبواكير الخط العربي اسلامي التي أبانت عن نفسها من خلال صور محدثة ومتطورة في السنوات الأولى من قيام الاسلام ، تعد هي الأخرى مرحلة أكثر أهمية جاءت على طريق المسببات الاعتقادية لترسي القاعدة المحكمة التي جعلت من الخط العربي الإسلامي أعظم الفنون التي أبدعها الإنسان الحضاري في أي زمان ومكان .

شكل رقم ٢ : نقش حران وهو من الكتابة العربية ذات الحروف المتصلة

عن : خليل يحيى نامي

---

(١) « نقش حران » وجد فوق كنيسة بحران (سوريا) وهو مكتوب بالعربية واليونانية . مؤرخ سنة (٤٦٣ التاريخ البصروي) ٥٦٨ م أي قبل التاريخ الهجري بحوالي ٤٥ سنة . وهو :

أ - انا شر حبيل بر ظلموا بنيت دا المرطول

ب - سنت ٤٦٣ بعد

ج - خيبر

د - بعم

انظر :-

E. Combe, d. Sauvaget, G. Viet, Repertoire Chronologique d'epigraphie Arabe - Tom premier P. 3—4, le Caire 1931

انظر أيضا : خليل يحي نامي : أصل الخط العربي وتاريخ تطوره قبل الإسلام مجلة كلية الآداب القاهرة ص ٩٠ - ٩١ المجلد ٣ الجزء ٢ مايو ١٩٣٥

وتدعو الضرورة العلمية للمتخصص في علم الخط الاسلامي الى أن يتناول أول ما يتناول القطع الأثرية القليلة التي حفظها الزمان لنا بداية من أقدم أثر عربي قد يكون على الأرجح « نقش النَّمارة » (٣٢٨ م)[٢] ونهاية « بنقش حرّان » (٥٦٨ م) الذي جاءت حروفه متصلة ومستقيمة الأداء ، ولها صورة عربية متطورة . ويمكننا أن نأخذ هذا الأثر الجاهلي الذي تم إنجازه قبيل التاريخ الهجري بحوالي ٥٤ سنة[٣] ، على أنه المرحلة المتميزة من الخط العربي الذي جاءت لتغير من ملامح الحروف التي كانت مرتبطة بالرسم النبطي انفصلت عنه وأخذت لنفسها سياقا آخر من الحروف المختلفة الصورة والتصور .

ولا شك أن هذا التغير وهذا الإحلال في البنية الأساسية للحروف العربية قد جاء بالضرورة حين أخذت الصفوة المختارة من العرب بالعقيدة الإسلامية ، وهي العقيدة الوحيدة التي نزل الوحي الإلهي فيها أول ما نزل ليجعل من الإنسان قارئا ، كما جاءت أيضا لتضع الأسس الجديدة لمنهج التفكير الديني القائم على استواء النفس الإنسانية . وإن أصحاب هذا التغير ممّن عملوا في حقل الخط الإسلامي العربي كانوا جميعا من هؤلاء المؤمنين الذين التفوا حول حضرة رسول الله صلى الله عليه وسلم ، وممن وقع عليهم الاختيار لكتابة الوحي الالهي الذي أنزل عليه صلوات الله عليه وسلم . لأنهم كانوا ممن « آمنوا به وعزروه ونصروه واتبعوا النور الذي أنزل معه أولئك هم المفلحون » (الأعراف : بعض الآية ١٥٧) .

وتنقل لنا مراجعنا الإسلامية الموثقة أن الصحابي الجليل « زيد بن ثابت الأنصاري » المتوفى سنة ٤٥ هجرية (٦٦٦ م) كان أحد المبرزين من بين كتاب الوحي . بل كان أكثرهم شهرة وأحسنهم خطا وأعلمهم باللغات المعاصرة ، ولذلك وقع عليه اختيار الخليفة « أبو بكر الصديق » رضي الله عنه ، ليكتب له أول مصحف كامل السور في تاريخ الإسلام ، فكتبه على الرِّقّ ، وربطه معا حتى لا يُضَيَّع منه شيئا »[٤] .

ولا بد أن تربط الأسباب بموضوعاتها ونأخذ أنفسنا عن يقين أن كتّاب الوحي رضوان الله عليهم كانوا جميعا أصحاب فضل في النهوض بصور الخط ، والسير به قدما في عصر الخلفاء الراشدين (١١ ـ ٤٠ هـ = ٦٣٢ ـ ٦٦١ م) لأن هؤلاء الصحابة أو الصحابة الكتبة كانوا هم وحدهم الذين كتبوا ما أنزل على حضرة رسول الله صلى الله عليه وسلم ، وجلسوا يعلمون المؤمنين ما أخذوه عنه في مسجد « المدينة » الذي كان أول مدرسة للهدى الاسلامي ، ولحفظ القرآن الكريم وكتابته على نحو يكاد يكون متميز الشكل عن أي كتابة كتبها العرب من قبل .

ويمكننا أن نرجح أن بداية تغير صور الكتابة العربية تاريخيا في العصر الإسلامي كانت ما بين السنة الثالثة عشرة قبل الهجرة والسنة الخامسة والعشرين للهجرة ، أي منذ ذلك الحين « الذي أنزل فيه القرآن هدى للناس وبينات من الهدى والفرقان » (البقرة : ١٨٥) على حضرة رسول الله صلى الله عليه وسلم في (مكة) وفي (المدينة) وفي أماكن أخرى متفرقة ، وحتى السنة التي كتب فيه « المصحف الإمام » سنة ٢٥ هجرية (٦٤٥ م) . ففي هذه الفترة الزمنية دأب الكُتّاب المسلمون على كتابة القرآن الكريم على كل ما تيسر لهم

(٢) محمود حلمي : بداية الكتابة العربية ، مجلة عالم الفكر ص ٣٤٢ ـ ٣٤٧ المجلد السابع عشر العدد الثاني يونية ـ أغسطس ـ سبتمبر ١٩٨٦ الكويت .

(٣) محمود باشا الفلكي : التقويم العربي قبل الإسلام وتاريخ ميلاد الرسول وهجرته صلى الله عليه وسلم . ترجمة محمود صالح الفلكي ص ٣٢ مجمع البحوث الإسلامية . سلسلة البحوث الاسلامية الكتاب الثالث جادي الأولى ١٣٨٩ هـ ـ يوليو ١٩٦٩ .

(٤) الدكتور صبحي الصالح : مباحث في علوم القرآن ص ٤٧ الطبعة الثالثة ، دار العلم للملايين بيروت ١٩٦٤ .

من خامات متاحة يمكن الكتابة عليها ، وحاولوا فيها بقدر استطاعتهم أن تأتي كتابتهم ولها صورة متطورة .

وانتقل رسول الله صلى الله عليه وسلم إلى ربه الذي بعثه هاديا ومبشرا بكلمة الحق والدين وجاء خليفته « أبو بكر الصديق » رضي الله عنه (١١ ـ ١٣ هـ = ٦٣٣ ـ ٦٣٤ م) فكتب في عهده أول مصحف من القرآن الكريم . جمعه الصحابي الجليل « زيد بن ثابت الأنصاري » وذلك سنة ١٢ هجرية (٦٢٣ م) . وعن الأسباب التي فرضت نفسها على المسلمين أن يكتبوا هذا المصحف الشريف حدثنا عنها الإمام « أبو عمرو عثمان سعيد الداني » نقله عن الصحابي « زيد بن ثابت الأنصاري » قال : إن عمر بن الخطاب رضي الله عنه جاء إلى أبي بكر رضي الله عنه فقال : إن القتل أسرع إلى قراء القرآن فاكتبه ، فقال : قال أبو بكر ، كيف تصنع بشيء لم يأمرنا فيه رسول الله صلى الله عليه وسلم بأمر ، ولم يعهد إلينا فيه عهد . فقال عمر : افعل فهو والله خير . فلم يزل عمر بأبي بكر حتى أرى الله أبا بكر مثل ما رأى عمر فقال زيد : فدعاني أبو بكر فقال : إنك رجل شاب قد كنت تكتب الوحي لرسول الله صلى الله عليه وسلم ، فاجمع القرآن واكتبه ، فقال زيد لأبي بكر كيف تصنعون بشيء لم يأمركم فيه رسول الله صلى الله عليه وسلم بأمر ، ولم يعهد إليكم فيه عهد . فقال : فلم يزل أبو بكر حتى أراني الله مثل الذي رأى أبو بكر وعمر . فقال : والله لو كلفوني نقل الجبال لكان أيسر من الذي كلفوني . فقال : فجعلت أتتبع القرآن من صدور الرجال ومن الرقاع والعسب ، فقال : فقدت آية كنت أسمعها من رسول الله صلى الله عليه وسلم ولم أجدها عند أحد ، فوجدتها عند رجل من الأنصار : « من المؤمنين رجال صدقوا ما عاهدوا الله عليه فمنهم من قضى نحبه ومنهم من ينتظر » (الأحزاب : ٢٣) وألحقتها في سورتها ، وكانت تلك الصحف عند أبي بكر حتى مات ، ثم عند « السيدة حفصة »[٥] وهي من

(٥) الإمام أبو عمرو عثمان الداني : المقنع في رسم مصاحف الأمصار ، تحقيق صادق محمد قمحاوي ص١٣ ـ ١٤ مكتبة الكليات الأزهرية القاهرة ١٩٧٨ .

حاشية ـ أ :

حين ينقل لنا الإمام « الداني » المتوفى سنة ٤٤٤ هـ (١٠٥٢م) هذه الرواية على هذا النحو ، ويعين لنا بالذات الآية رقم ٢٣ من سورة « الأحزاب » نجد أن الإمام « سهيل ابن محمد السجستاني » المتوفى سنة ٢٤٠ هـ (٨٥٤م) يذكر لنا أن الذي افتقده الصحابي « زيد بن ثابت الأنصاري » رضي الله عنه ، هما الآيتان « لقد جاءكم رسول من أنفسكم عزيز عليه ما عنتم حريص عليكم بالمؤمنين رؤوف رحيم . فإن تولوا فقل حسبي الله لا إله الا هو عليه توكلت وهو رب العرش العظيم »

سورة التوبة : ١٢٨ ـ ١٢٩ .

انظر السجستاني : كتاب المصاحف نشره آرثر جفري ص٦ ـ ٧ القاهرة ١٣٥٥ ـ ١٩٣٦

حاشية ـ ب ـ :

وعن « السجستاني » يذكر الشهيد « صبحي الصالح » أن الذي يعرف عن هذا المؤلف « أنه كان يذكر دائما الروايات المختلفة في الموضوع الواحد مهما تضاربت »

انظر : الدكتور صبحي الصالح المصدر السابق هامش ص ٧٩ .

ويمكننا الاعتماد على رواية الإمام « الداني » لأن النبي عليه الصلاة والسلام جعل شهادة « خزيمة » بشهادة رجلين .

انظر : الزركشي : البرهان في علوم القرآن ١/ ٢٣٤

حاشية ـ ج ـ

وحين تأتي رواية الإمام « أبو عمرو الداني » على هذا النحو الذي قال فيه « وكانت تلك الصحف عند أبي بكر حتى مات ثم عند السيدة حفصة »

(انظر : المقنع ص١١٣)

توجد رواية أخرى ذكرتها الدكتورة عائشة عبدالرحمن هي : « ان عمر أشار على أبي بكر أن يبادر فيجمع ما تفرق من القرآن الكريم في صحف شتى قبل أن يبعد العهد بنزوله ، ويمضي حفظته الأولون ، وقد استشهد منهم مئات في حروب الردة . فاستجاب أبو بكر وجمع المصحف الكريم وأودعه عند أم المؤمنين « حفصة بنت عمر »

انظر : عائشة عبدالرحمن : نساء النبي ، ص١٢٨ دار الكتاب العربي بيروت ١٣٩٩ هـ ـ ١٩٧٩ .

ويعزز هذا الرأي أن مراجعنا التاريخية قد ذكرت أن الخليفة الثالث « عثمان بن عفان » رضي الله عنه حين شرع في كتابة « المصحف الإمام » سنه ٢٥ هجرية طلب نسخة مصحف « أبو بكر » رضي الله عنه من السيدة أم المؤمنين « حفصة بنت عمر بن الخطاب » رضي الله عنها .

انظر : السجستاني : المصدر السابق ص ٢٠

وهناك رواية أخرى تقول :

« لكانت الصحف عند أبي بكر حتى توفاه الله ثم عند عمر حياته ثم عند حفصة بنت عمر » انظر : الدكتور صبحي الصالح : نفس المصدر . ص ٧٥

« أمهات المؤمنين » وابنة « عمر بن الخطاب » رضي الله عنه . وعرف عنها أنها كانت « من النساء الكاتبات »[٦] .

وبعد وفاة « أبي بكر الصديق » رضي الله عنه تبوأ خلافة المسلمين « عمر بن الخطاب » رضي الله عنه (١٣ ـ ٢٣ هـ = ٦٣٤ ـ ٦٤٤ م) وكان أول من دوّن للناس في الإسلام الدواوين[٧] إذ جعل للخلافة الإسلامية ديوانا للقضاء ، وديوانا لبيت المال ، وديوانا للخراج ، وآخر للبريد . ولا بد أن هذا الديوان الإسلامي الأول كان له دوره الفعال في النهوض بالخط العربي والارتقاء به من خلال كتّابه الذين حرَّروا المكاتبات الرسمية التي كان يبعث بها « عمر بن الخطاب » رضي الله عنه إلى أنحاء العالم الإسلامي الذي اتسع في عهده ليصل شرقا حتى التخوم الخراسانية، وغربا حتى مصر ، وشمالا حتى هضاب الأناضول ، وجنوبا حتى شواطىء المحيط العربي .

ورغم كثرة البريد الرسمي من وإلى « الديوان العمري » مما أسهبت في ذكره مراجعنا التاريخية فليس لدينا من مكاتبات هذا الديوان أو من ذلك العصر غير هذه البرديات الاثنتي عشرة التي تقتنيها « البرتينا » في مدينة « فينا »[٨] التي كتبت في مصر الاسلامية ، وهذه البرديات « العمرية » ، ويمكن الاعتماد عليها أثريا لإثبات الصورة الحقيقية للحروف العربية المبكرة . لن نفترض أن هذا الكم القليل من برديات ذلك العصر ، وغير ذلك من الآثار الحجرية أو الرقوق مما يرجع تاريخه إلى ذلك العصر هي كل ما نملك من هذا التراث .

فهناك الكثير الذي يتجاوز في الكمّ هذا العدد لم تصل اليه أيدينا لأنه تفرق في أماكن متعددة ، بعض منها لم يسفر عما لديه منها ، حتى أصبح هذا التراث القيم سجين بعض المتاحف والمكتبات العامة لا يُمكِّننا من تناولها ودراستها القائمون عليها[٩] .

ومن هنا ليس في وسعنا إلا أن نعتمد على أنفسنا وعلى ما تحت أيدينا من أوراق البردي العربية ، ومن الآثار الحجرية المؤرخة ، وهذا وذاك متوافر بالمتحف الاسلامي بالقاهرة ، وكذلك يمكننا الاعتماد على أبحاث علمائنا من رجال الآثار والتاريخ ، وأيضا على دراسات علماء الاستشراق من أصحاب الضمير المخلصين للعلم وحده الذين بذلوا جهدهم في شتى الدراسات الاسلامية الأثرية والتاريخية من منحى موضوعي ملتزم ، لا يسعنا ونحن نتناوله دراسة أو نقدا إلا أن نشكر لهم أمانتهم العلمية التي لم تتأثر بأهواء وافتراءات وأكاذيب أقرانهم الذين ظلموا أنفسهم حين تناولوا تراثنا الحضاري وعبثوا به بما وضعوا فيه من آراء ليست من العلم في شيء .

ونأخذ أول ما نأخذ من آثار الخط العربي المبكر النموذج الذي تناوله بعض العلماء على أن حروفه ليست من الخط في شيء ، ولا شأن لها بالكتابة الأثرية ، إنما هي من « المخربشات »GRAFFITI ، هكذا أخذوه وهكذا نعتوه . وهذا النموذج وُجد محفورا على صخور « جبل سلع » بالقرب من « المدينة » ويرجع تاريخه كما حدّده مكتشفه الدكتور « محمد حميد الله » إلى سنة ٤ هجرية (٦٢٥ م) وهو بذلك إذا ثبت هذا التاريخ

(٦) أبو الحسن البلاذري : فتوح البلدان تحقيق رضوان محمد رضوان ص ٤٥٨ المكتبة التجارية القاهرة ١٩٥٩ .

(٧) ابن جرير الطبري : تاريخ الرسل والملوك الجزء الرابع ص ٢٠٩ ـ دار المعارف الطبعة الثالثة القاهرة ١٣٨٧ هـ ١٩٦٧ (انظر أيضا) الماوردي : الأحكام السلطانية ص ٢٢٦ القاهرة ١٩٧٥ .

(٨) الدكتورة عائشة عبدالرحمن : قراءة في تاريخنا ووثائق مجهولة . جريدة الأهرام (أحاديث رمضان) القاهرة ١٤٠٤ هـ ـ ١٩٨٤

(٩) ومن ذلك على سبيل المثال ما نلقاه من بعض أمناء المكتبات حين تطلب منهم الاطلاع على بعض المخطوطات المقيدة في فهارسهم فلا يمكن من ذلك ، البعض منهم يرفض بحدة لا تليق بوظيفته والبعض الآخر بالحجة الواهية مع الاعتذار والابتسامات .

يكون من أقدم مـا لدينـا من نماذج الكتـابات الأثـرية الإسلامية التي ترجع إلى زمن حضرة رسول الله صلى الله عليه وسلم .

وإذا كان هذا النموذج الأول قد ذهب هكذا تأرجحا بين أن يكون من الآثار الحقيقية أولا يكون . فالنموذج الثاني الذي أتينا به هو على وجه اليقين من الآثار الثابتة الدالة على نفسها تاريخيا وأثـريا . ويحتـوي على كتـابة سجلت على أوراق البردي العربية ، بقي منها كمّ ليس بالقليل يرجع إلى العصر الاسلامي المبكر عثر عليه في مصر . ومن بين أوراق البردي هذه توجد برديتان هما على وجه الاحتمال من أقدم البرديات المؤرخة ، واحدة منها يرجع تاريخهـا إلى سنة ٢٢ هجـرية (٦٤٣ م) ، وبـذلك تكـون قد كتبت في عصـر ولاية « عمـرو بن العاص » على مصر من قبل الخليفـة الثاني « عمـر بن الخطاب » رضي الله عنه ، والبردية الثانية مؤرخة سنة ٣١ هجرية (٦٥١ م) إبان ولاية « ابن أبي السـرح » على مصر من قبل الخليفة الثالث « عثمان بن عفـان » رضي الله عنه .

والنموذج الثالث من هذه الكتابـات المبكرة تختلف المادة الوسيطية ، لأنه ليس مما سجل على صخور الجبال أو كتب على أوراق البردي . إنما هو كتابة سجلت على لوح حجري سابق الإعداد ، هو شاهد قبر يرجع تاريخه إلى سنة ٣١ هجرية (٦٥٢ م) وبهذا التاريخ الثـابت تكون هذه القطعة الحجرية على وجه الاحتمال من أقدم القطع الأثرية الدالة على وفاة صاحبها « عبدالرحمن بن خير الحجري » .

والنموذج الرابع هو من الحجر أيضا ، ولكن وظيفته اختلفت والغاية منـه تباينت مـوضوعيـا . ولعل هـذا النمـوذج هو أول مـا ظهر من هـذا النـوع من الآثـار الإسلامية بما سجل عليـه من كتابـة تذكـارية أخـذت مكانها فوق « السد » الذي بناه « معاوية بن أبي سفيان » بـالقـرب من مـدينـة « الـطائف » سنـة ٥٨ هجـريـة (٦٧٧ م) .

وحين نتناول في هذه الدراسة المقتضبة هـذه القطع الأثـرية الأربـع نكون قـد وضعنا عـلى مائـدة البحث إرهاصات الكتابة المبكـرة للخط الاسلامي الأثـري ، الذي لم نشأ أن نصعد به إلى ما بعد سنة ٥٨ هجريـة (٦٧٧ م) لنصل بصور الكتابة العربية حتى نهاية القرن الأول الهجـري لكي نأتي بـذلـك المثـال من الكتـابـة التسجيلية التي ليس لها مثيل ، لأنها مكتوبة بالفسيفساء المذهبة . وأحاطت بها زخارف ملونة . وهذا المثل نجده داخل « قبة الصخرة المشرفة » مسرى حضرة رسول الله صلى الله عليه وسلم . وهو هذا المكـان المقدّس عنـد المسلمين الذي ذكره الله سبحانه وتعالى في محكم كتابه « سبحان الذي أسرى بعبده ليلا من المسجد الحرام إلى المسجد الأقصى الذي باركنا حوله » (الإسراء : ١) ، وهذه القبة المباركة شيدها « عبدالملك بن مروان » (٦٥ ـ ٨٦ هـ = ٦٨٥ ـ ٧٠٥ م) وتم بناؤ ها في عصر ابنه الخليفة الأموي السادس « الوليد بن عبدالملك » (٨٦ ـ ٩٦ هـ = ٧٠٥ ـ ٧١٥ م) . ولكننا اقتصرنا على هذه النماذج الأربعة ولم نشأ أن نوسـع قاعـدة البدايـة إلى ما بعد منتصف القرن الأول الهجري لأن هـذه الفترة « المروانية » من الخلافة الأموية قد غيرت سمـة البنية الإسلامية وتبدلت فيها صور الحروف العربية وانتقلت بصورها التشكيلية إلى مرحلة أخـرى متطورة إلى حـد ما (انظر الشكل ٣) .

والنموذج الأول ليس له نظير سابق . وهـو بذلـك يفرض علينا أن نتناوله عـلى أنه من الآثـار الإسلاميـة المبكرة التي لها بالغ الأهمية في تاريخ الخط العربي . وهذا الأثر الفريد هو كتابة متناثرة كتبها بعض المسلمين على

بسم الله الرحمر الرحيم لا اله الا الله وحده لا
شريك له له الملك وله الحمد يحيي و يميت وهو
على كل شي قدير محمد عبد الله ورسوله
ان الله وملئكته يصلون على النبي يايها الذين امنوا
صلوا عليه وسلموا تسليما صلى الله عليه والسلم
عليه ورحمت الله ياهل الكتب لا تغلوا في دينكم
ولا تقولوا على الله الا الحق انما المسيح عيسى ابن
مريم رسول الله وكلمته القيها الى مريم وروح
منه فامنوا بالله ورسله ولا تقولوا ثلثه انتهوا
خيرا لكم انما الله اله وحد سبحنه ان يكون له ولد
له ما في السموت وما في الارض وكفى بالله
وكيلا لن يستنكف المسيح ان يكون

شكل رقم ٣ : الكتابة التي على طنف قبة الصخرة المشرفة

عن : C. Kessler[10]

صخور « جبل سلع » القريب من « المدينة » اكتشفه الدكتور « محمد حميد الله » وعرفنا به في مقال كتبه بمجلة Islamic Culture التي تصدر في مدينة « حيدر اباد »[11] .

ونقل لنا الدكتور صلاح الدين المنجد[12] عن صاحب المقال أن هذه الكتابة كتبت بعد موقعة « الخندق » التي وقعت سنة ٤ هجرية (٦٢٥ م) . وإذا أخذنا بهذا التاريخ احتمالا أو ترجيحا ، فهذه الكتابة قد تكون من عمل بعض أفراد سرية من جيوش المسلمين أو بعض رجال الاستطلاع أو هي لبعض رجال القوافل من

---

(١٠) الكتابة التي نراها في (الشكل رقم ٣) هي بداية ما سجل على الشريط الفسيفسائي الذي زخرف به الجزء الداخلي من « قبة الصخرة المشرفة » وهي : « بسم الله الرحمن لا إله إلا الله وحده لا شريك له « له الملك وله الحمد وهو على كل شيء قدير » (التغابن : ١)

١ ـ محمد عبدالله ورسوله « إن الله وملائكته يصلون على النبي يأيها الذين آمنوا صلوا عليه وسلموا تسليما » (الأحزاب : ٥٦) صلى الله عليه وسلم رحمه الله « يأهل الكتاب لا تغلوا في دينكم ولا تقولوا على الله إلا الحق إنما المسيح عيسى ابن مريم رسول الله وكلمته ألقاها إلى مريم وروح منه فآمنوا بالله ورسوله ولا تقولوا ثلاثة انتهوا خيرا لكم إنما الله إله واحد سبحانه أن يكون له ولد له ما في السموات وما في الأرض وكفى بالله وكيلا » (النساء ١٧١)

« لن يستنكف المسيح ان يكون . . . » المرجع المذكور :

Christel Kessler. Abd Al-Malik's inscription in the dome of the rock. Journal of the Royal Asiatic Society — P. 4 No. I 1970 London

(١١) الدكتور صلاح الدين المنجد : دراسات في تاريخ الخط العربي منذ بدايته إلى نهايته العصر الأموي ، هامش ص ٢٩ . دار الكتاب الجديد بيروت ١٩٧٢

المرجع المذكور :

M. Hamidullah, some Arabic inscription of Medinah of the early Year of Higrah in Islamic Culture XII (1939) PP. 429-434

(١٢) د . صلاح الدين المنجد : المصدر السابق ص ٢٩

المسلمين الذين مروا بجوار « جبـل سلع » ذاهبين إلى « المدينة » أو راحلين عنها فتوقفوا بعض الوقت في هذا المكان يريحـون أنفسهم ودوابهم ، وقد عنَّ لبعض من هؤلاء ممن يعـرفون الكتـابة أن يسجلوا مـا تداعى في خواطرهم . وإذا كان ذلك كذلك فليس لنا أن نأخذ ما كتبه هؤلاء الذين مروا بجوار هذا الجبل على أنها من كتابة أشخاص يمكننا أن نعين أسماءهم أو أن نشير إلى صفتهم وذلك لأن هذه الكتابة لم يكن المقصود منها شيئا بذاته وإنمـا هي بعض من كلمات غـير متصلة السياق كتبها من كتب وليس له علاقة « بأبي بكر » أو « بعمر بن الخـطاب » أو حتى « بعـلي بن أبي طـالـب » رضي الله عنهم ، وهـذا ما أخـذ بـه الأثـري « جـورج مـايلز » G. Miles في بحثه عن هذه الكتابة[١٣] وقد خالفه الدكتور « صلاح الدين المنجـد » وذهب مؤكدا أنها من كتـابة هؤلاء الأئمـة الخلفاء أو عـلى حد قـوله « ليس هنـاك ما ينفي أنها لهم »[١٤] .

وحين تكون هـذه الكتابـات المتناثـرة على صخـور « جبل سلع » ليست من كتابة أحد يمكننا أن نذكر اسمه فهي بذلك تكون من الكتابات التي لا قيمة لها ، ولكن مهما كان من أمر فعلينا أن نأخذ هذه الكتابـة على أنها « قطعة أثرية » تدل على أن البعض منها يعطي لنا صور الحروف العربية التي كانت سائدة ومستعملة في ذلـك العصر المبكر الذي حدده الدكتور « محمـد حميد الله » بالسنة الرابعة للهجرة . وإذا كان هناك موضوع خلاف حول هذه الكتابة فهو خلاف ينصرف إلى شكل الحروف في ذاتها لأن الصخور التي سجلت عليها ليست طيعة ولا مستجيبة للكتابة العابرة حتى ولو كانت اليد التي كتبتها يد كاتب متمرس .

لقد نقل الدكتور (محمـد حميد الله) هـذه الكتابـة فوتوغرافيا (الشكل رقم ٥ ـ ٦) ولكن إذا أمعنت النظر في (الشكل رقم ٤) الذي جاء به « ناجي زين الدين » لوجدتها إذا استثنينا محتوى الجزء الأول (أ) تتشابه شكلا مع الكتابة التي نجدها بعد ذلك بعدة سنوات على أوراق البردى العربية ، وإذا كان هناك وجه للمقـارنة بينهـما فمصدره اختلاف طبيعة الخامة التي يكتب عليها ، لأن الخامة كانت في ذلك الوقت المبكر تفرض السهولـة أو الصعوبة على الكاتب لعدم إمكانياته المتاحة له ، ولكن أيًّا كانت عليه صور هذه الكتابة ، ومهما ذهب الـرأي فيها فلن نتناولها على أنها من « المخربشات » التي لا قيمة لها بل سنتناولها من ذات بنيتهـا التي تحمل خصـائص الصـورة التشبيهية للحـروف العـربيـة التي استعملهـا المسلمون آنذاك ، وإننا هنا لن نتناول هذه الكتابة على أنها تعطي معنى أدبيا أو تاريخيا أو بما تمنحه من تشكيل خطي يدل على نسقه ، إنما نتناوله من زاوية محددة هي ما تعطيه لنا حروف هذه الكتابة من صورها المجددة .

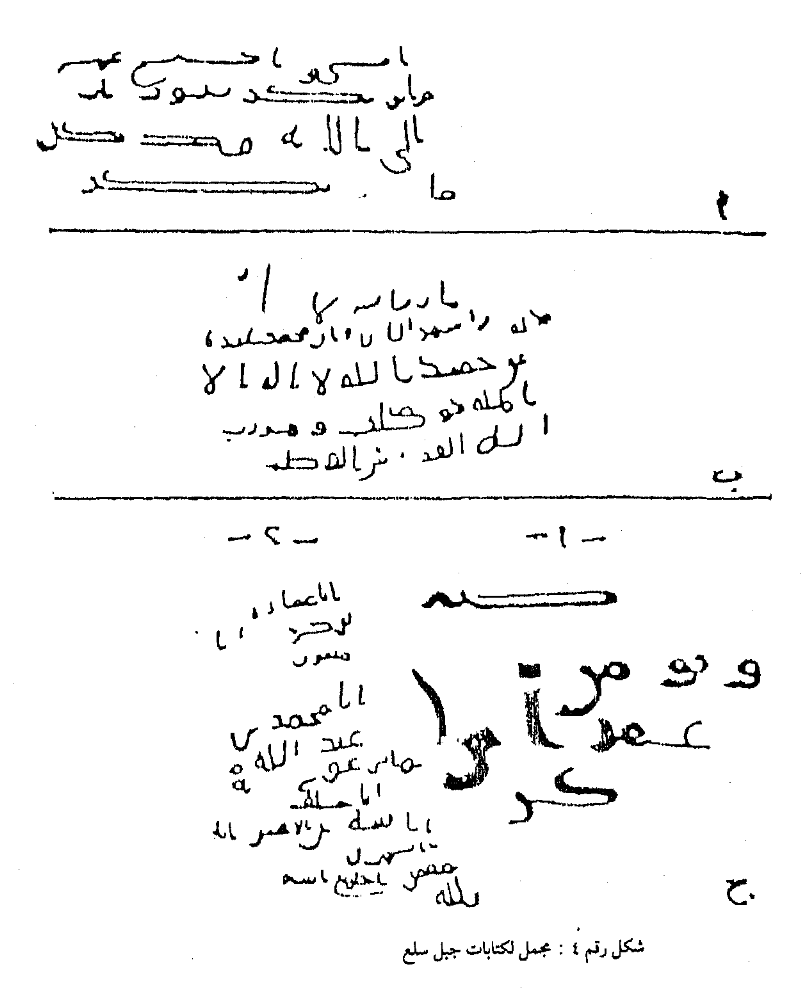
وكتابات « جبل سلع » في مجملها تشتمل على العديد من الأجزاء المتفرقة فوق الصخور ، الجزء الأول فيهـا (شكـل ٤ ـ أ) و (الشكل ٥) تختلف الحـروف عن غيـره من الكتابـات الأخرى ، فهـو كما يبـدو واضحا يحتوي على أربعة سطور لها نسق خاص متميز ، وعلى جانب ملحوظ من الإتقان .

والجزء الثاني (شكـل ٤ ـ ب) يحتوي عـلى خمسة سطور من الكتابة ذات الحروف المفككة المتباعد بعضها عن البعض .

---

(١٣) G. Miles, Early Islamic Inscription Near Taif (Journal of Near Eastern Studies VII) - P. 240 1948

(١٤) الدكتور صلاح الدين المنجد : نفس المرجع ص ٢٩



شكل رقم ٤ : مجمل لكتابات جبل سلع

عن : ناجي زين الدين [١٥]

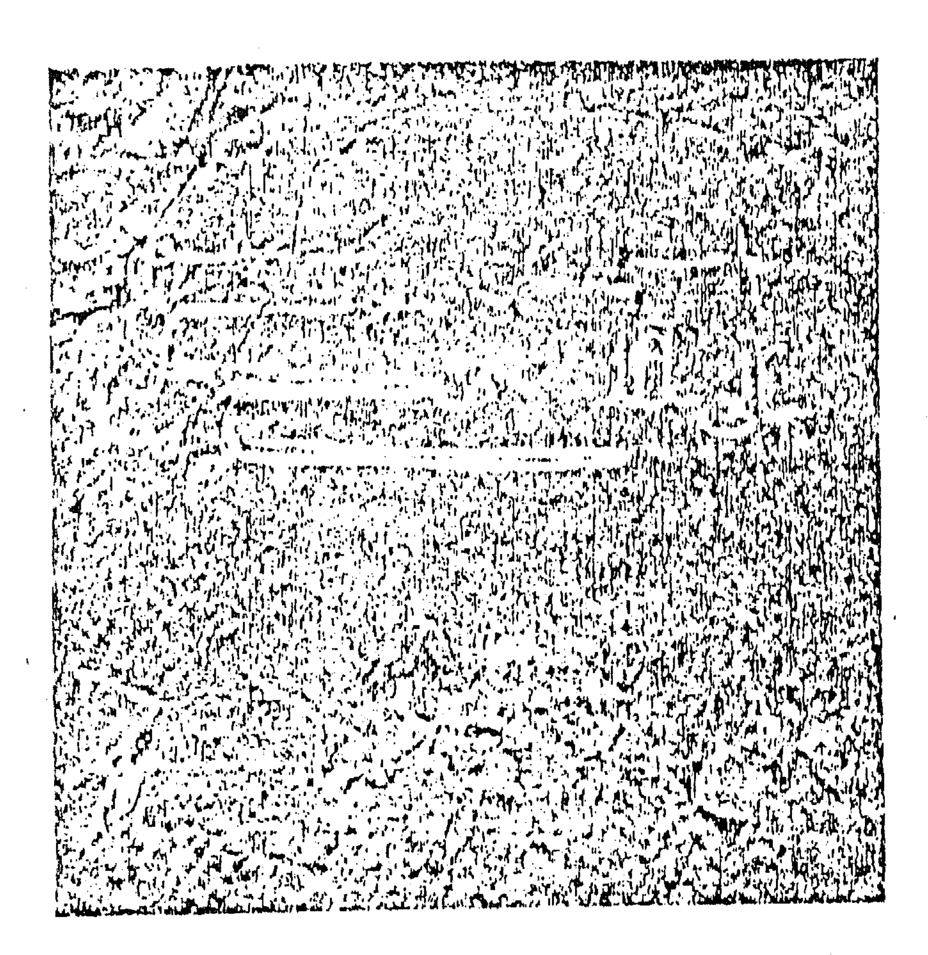
والجزء الثالث (شكل رقم ٤ ـ ج ١/٢) والشكل رقم (٦) فيتكون من ثلاثة أقسام متفرقة المكان : الأول منها غير واضح منفرد بنفسه ويأتي من تحته القسم الثاني ويتكون من أربعة سطور متراكمة الكلمات غليظة الحروف في بعضها ورق ، بعضها الآخر تناثر دون ترتيب مما يدل على أن كاتبها ليس بذات الكاتب الذي خط بيده الكتابة الأخرى التي أخذت مكانها على اليسار وتحتوي على عشرة سطور مكتوبة بخط رفيع غير منتظم .

ومن مقال الدكتور « محمد حميد الله » نقل الدكتور « صلاح الدين المنجد » صورتين شكل رقم (٥ ـ ٦) لهذا الأثر البالغ الأهمية ومحتوى الكتابة التي في (شكل ٥) واقتصر على ما هو قد يكون مكتوبا في الجزء الأعلى من (الشكل ٦) وقال : (الكتابة الأولى مسرد لأسماء كثيرة منها « أنا علي بن أبي طالب ») والكتابة الثانية (انظر الصورة رقم ٥) هي :

أمس وأصبح عمر

وأبو بكر يتوبان

(١٥) ناجي زين الدين : مصور الخط العربي الطبعة الثانية ص ٤ شكل (٣) مكتبة النهضة بغداد بيروت ١٣٩٤ هـ ـ ١٩٧٤



شكل رقم ٥ : الجزء الأول من كتابة جبل سلع

عن : د . صلاح الدين المنجد

الى الله من كل
ما يكره[١٦]

ولقد أخذ الدكتور صلاح الدين المنجد « أسماء أبي بكر وعمر وعلي » التي وجدها على هذا الجزء على أنها هي بعينها أسماء الخلفاء الثلاثة رضوان الله عليهم ، وهو وإن كان قد أخذ بهذا الرأي عن « حميد الله » فقد أخذه على أنه حقيقة ثابتة لأنه أكد ذلك في قوله : ولا شك أن هذه الغرافيت هي من بواكير الخط الاسلامي ولا يمكن رفضها الآن إلا إذا ظهرت كتابات أخرى بخط أبي بكر وعمر وعلي تخالفها في شكلها . ولم يُسجَّل تاريخ على هاتين الكتابتين وهو طبيعي لأن المسلمين لم يبدأوا بالتاريخ إلا في عهد عمر سنة ١٦ للهجرة[١٧] .

ولا ندري ما هو الدليل الذي استند عليه الدكتور « صلاح الدين المنجد » من أن أسماء « عمر وأبي بكر وعلي » هي أسماء الخلفاء الراشدين وأنهم هم الذين كتبوا هذه الكتابة بأنفسهم ، ولا ينبغي لنا أن ننفي عنهم

(١٦) د . صلاح الدين المنجد : نفس المصدر ص ٣٠
المرجع المذكور :

Dr. M. Hamidallah Islamic Culture P. 434

(١٧) المصدر السابق ص ٢٩

أنهم قد فعلوا ذلك لأننا لا نملك أي كتابات أخرى بخطهم ييمكن مقارنتها بها ، وحين يأتي رأي سيادته هكذا دون أن يضع أمامنا الدليل الذي يحسم الأمر أثريا أو تاريخيا موثقا ، فيمكننا أن نقول : أليست هذه الأسماء هي لبعض أفراد قافلة أو سرية من المسلمين جلست لتستريح في ظلال الجبل وعنّ لبعض من أفرادها أن يكتبوا أسماءهم كما هي عادة بعض الناس في كل زمان ومكان ، وحين تكون كتابة الأسماء على هذا النحو هي ضرب من النرجسية فلا شك أن خلفاءنا الأجلاء الراشدين يرتفعون بقدرهم ومكانتهم الإسلامية عن مثل هذه الصغائر من الأعمال .

وهذا الجزء من ذلك النقش الأثري الذي حفل بكل هذه الأسماء حين نلقي نظرة موضوعية عليه فإننا لا نستطيع أن نتفق مع من أدرجه على أنه من « المخربشات »GRAFFITI ، لأن أسلوب وطريقة كتابته تبدو في وضوح مستقيمة وذات حروف منتظمة السياق إلى حد ملحوظ . وهذه الكتابة كما نراها في (الشكل رقم ٥) ليست على وجه التأكيد مما كتب في هذه السنة التي حددها الدكتور « محمد حميد الله » بسنة ٤ هجرية (٦٠٥ م) ، لأنها تبدو بالمقارنة مع غيرها من الكتابات الأخرى المحيطة بها كتابة مختلفة الشكل حسنة الترتيب انسيابية الحروف ممدودة بثقة كاتبها واتزان قلمه ، مما جعلها أقرب إلى الكتابة التي ظهرت بعد ذلك في أواخر القرن الثاني الهجري[١٨] ، ومن هنا يكون في نمط هذه الكتابة الدليل القاطع على أنها على وجه التأكيد ليست من كتابة « أبي بكر وعمر وعلي » رضوان الله عليهم ، كما ذهب البعض في ذلك .

وإذا أخذنا هذه الكتابة على هذه القاعدة الموضوعية فسوف تأتي الضرورة أن تصنف حروفها على نحو آخر لا يتصل بكتابة هذه الفترة المبكرة التي حددها الدكتور « محمد حميد الله » أنها السنة الرابعة من الهجرة . ومن هنا علينا أن نعيد تقييمها من خلال أسلوب خطها ولا سيما من هذه المدّات التي ألفها الكاتب لبعض حروفها مثل : السين في كلمة (أمس) السطر الأول ، وفي حرف الكاف في كلمة (بكر) السطر الثاني وفي حرف النون في كلمة (من) ، وفي نفس السطر في حرف الكاف في كلمة (كل) السطر الثالث ، وفي حرف الكاف في كلمة (يكره) السطر الرابع . وهذه المدّات في هذه الحروف لا يمكن أن تكون من تصورات كاتب خط عاش في ذلك الوقت لأن هذا النمط من الكتابة يبدو واضحا أنه من عمل خطاط محنك تجاوز المرحلة التي مرت على الخط العربي المحدود الصورة والتصور الذي كانت الحروف تأتي فيه تلقائية منسقة شكلا وحجما وترتيبا .

والجزء الثاني من كتابة « جبل سلع » (الشكل ٤ ب) يحتوي على خمسة سطور تكاد تكون معتدلة البنية رغم أن حروفها ليست كلها مقروءة ، وأن البعض نقلها على نحو لا يمكننا أن نأخذ به ، ومن هنا لا يسعنا إلا أن ننقلها هنا حسب ما أمكن من قراءتها .

وتحتوي على خمسة سطور :

١ ـ . . . . لا . . . . ا

٢ ـ . . . . ان . . . ان محمد عبده

٣ ـ برحمت بالله لا اله الا

٤ ـ . . . . توكلت وهو رب

٥ ـ . . . . . العرش العظيم

والجزء الثالث (شكل ٦) ينقسم إلى ثلاثة أقسام الأول والثاني منه يرتبطان معا في حين انفرد القسم الثالث بنفسه عنها .

---

(١٨) المصدر السابق ص ٢٩



شكل رقم ٦ : كتابة محفورة على جبل سلع وتحتوي على ثلاثة أجزاء

عن : د . صلاح الدين المنجد

الأول : عليه شبه كتابة لا نتبين منها شيئا يذكر إلا بصعوبة ، لا شك أنه اسم لشخص يبدأ اسمه بحرف (العيْن) ، يلي ذلك القسم الثاني ويحتوي على أربعة سطور كلماتها بين الكبيرة الحجم والمتوسطة تميزت بشكلها المختلف عن كل الكتابات التي من حولها .

حروفها متراكمة تناثر بعضها فوق بعض على نحو منتظم الشكل إلى الحد الذي جعل منها مختلفة التشكيل حتى يمكن لنا أن نصفها هي الأخرى أنها ليست من كتابة ذلك العصر المبكر لأن سياقها الخطي يبدو واضحا أنه من كتابة عصر متقدم .

ومحتوى القسم الأول والثاني هو :

عـ . .

. . كر

ويومين

عـ . . . ابن ا

. . . ب

وعلى اليسار نجد الجزء الثالث ويحتوي على عشرة سطور مكتوبة بخط رفيع ، يمكن قراءتها على هذا النحو من الشكل الذي جاء به « ناجي زين الدين »[19]

أنا عماره . . أنا	أنا خلف
بن مـر	أنا شيبه بن الأحمر أنا
ميمون	أنا سهل (أو سهيل)
أنا محمد بن	معمر اجهيني أسر
عبدالله ـ	بالله
هانى عوني به	

وأيا ما تكون هذه الكتابة وأيا ما يكون المعنى لهذه الكلمات ذات الحروف المتناثرة التي خطتها يد ذلك العربي على صخور « جبل سلع » فليس علينا أن نحقق منها شيئا إلا رسم الحروف العربية التي كتبت بها ، لأن هذه الحروف حتى وان كان بينها تفاوت فهي بالنسبة (لعلم الخط العربي) Arabic Pilaeography كانت معالم على الطريق تقربنا موضوعيا وتاريخيا من الصورة الأولية للحروف العربية التي كانت سائدة آنذاك ، ومن هنا فسوف نذكر لمكتشف هذا الأثر الإسلامي المبكر وهو الدكتور البحاثة « حميد الله » فضله على هذا العلم لأنه وضع على مائدة البحث الأثري مادة علمية ذات أهمية بالغة ، حتى وإن أخذها بعض الدارسين على أنها من (المخربشات) Graffitti ، والذي لا شك فيه أن ما جاء به هذا العالم المسلم الجليل « الحيدر أبادي » كان البعض منه في حقيقته حروفا عربية متطورة لها صفة الخط الذي كان سائدا بين الكتاب المسلمين في (المدينة) في عهد حضرة الرسول صلى الله عليه وسلم وفي عصر الخلفاء الكبار الأربعة المبجلين .

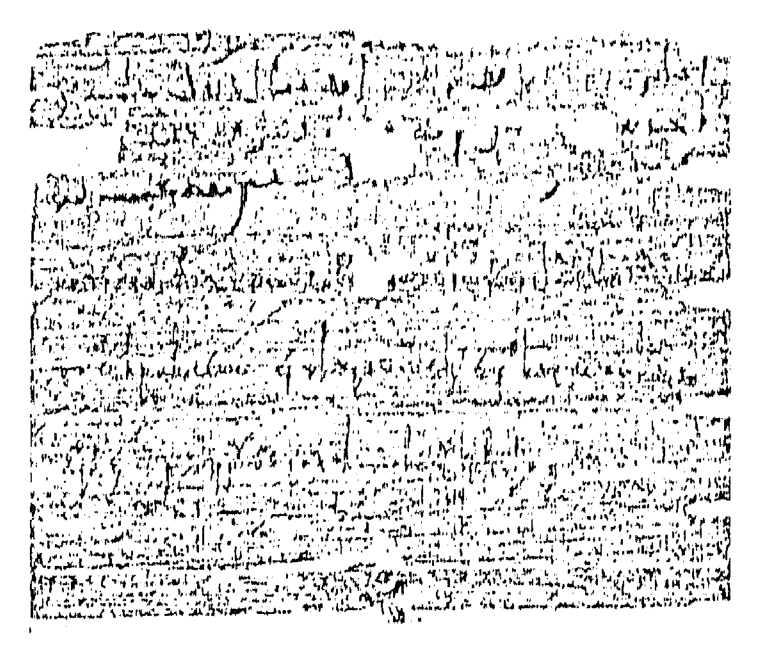
ومن هنا تكون هذه الكتابة التي رقمت على « جبل سلع » ومهما كانت صورتها التي ظهرت عليها مقروءة أو غير مقروءة لها معنى قصد به شيء بعينه أو ليس لها معنى على الإطلاق كتبها (أبو بكر) أو « عمر بن الخطاب » رضي الله عنهما أو لم يكتبوها فستبقى هذه الكتابة في أشكال حروفها العربية لها في ذاتها ذلك الواقع النسبي الذي ربط شكل الكتابة من منحى الواقعة الصورية بهذه العربية المنطوقة على الرغم مما بينها من التباين الكبير الذي يفصل بين هذا وذاك . فحين كانت لهذه اللغة العربية عذوبتها وبيانها ودررها واستواء وزنها اللفظي ورنين جرسها كانت لغتنا المكتوبة آنذاك في شكلها الظاهر ومن خلال قدرة واستطاعة كاتبها تفتقد لحروفها الشكل المتزن الأداء لأن الحروف العربية لم تكن قد باحت بسر جمالها للمجهود المسلم حتى ذلك الحين .

---

(١٩) ناجي زين الدين : المصدر السابق ص ٤ وص ٣٠٦

وجاءت خطوة أخرى على الطريق قدمت لنا صورة أثرية مختلفة من الخط العربي اللين الذي عرفه « الشاطبي » صاحب كتاب (الأبحاث الجميلة في شرح العقيلة) باسم « الخط المقور »[٢٠] ، وهو ذلك الخط الذي نجد أن أحسن ما يمكن أن نضعه أمامنا من صوره التي ترجع إلى العصر المبكر في مصر الاسلامية هو ما كتب على أوراق البردى العربية التي وصل فيها الخط اللين إلى مستوى جيد ومنتظم السياق بعد سنوات معدودات إبان الفترة (المروانية) التي بدأت سنة ٦٤ هجرية (٦٨٣ م) من العصر الأموي .

والبردي هو هذه الخامة الحضارية التي كان لها شأنها المميز في مصر القديمة . الذي لم يكن يعرف عنه الكثير منا شيئا يذكر كأوراق يكتب عليها في مصر الاسلامية حتى ظهر منه برديتان مصادفة سنة ١٨٢٤ . الأولى ترجع إلى سنة ٢٢ هجرية (٦٤٣ م) والثانية سنة ٣١ هجرية (٦٥٠ م) ، ومنذ ذلك الحين سعى الناس في مصر وراء أوراق البردي العربية منقبين عنها مما أدى إلى ظهور العديد منها ، سارعت المتاحف والمكتبات العالمية والهيئات العلمية إلى الحصول عليه واقتنائه ، وما برح حتى عكف بعض العلماء على دراستها والكشف عما تضمنته . ولا شك أن مجموعة فينا هي أفضل المجموعات على الإطلاق لأنها بلغت سبعين ألف بردية دفع ثمنها « الأرشيدون راينر » راعي المجمع العلمي ، وقدمها في أغسطس سنة ١٨٩٩ إلى مكتبة « القيصر فرانز جوزيف » هدية عيد ميلاده ، وكان العالم الأثري (جوزيف كاراباتشك) مدير المكتبة حيث عاش ما بقي من عمره متفرغا للمجموعة ينميها ويفك لفائفها المتحجرة ويرممها وينسقها ويفحص نصوصها ويدرسها مع كتيبة من مساعديه العلماء والخبراء إلى أن مات في أكتوبر ١٩١٨ وترك المجموعة ذخيرة غالية لبلده ومزارا



شكل رقم ٧ : بردية مكتوبة بالخط اللين مؤرخة سنة ٢٢ هـ - ٦٤٣ م

---

(٢٠) أبو العباس أحمد بن القلقشندي : صبح الأعشى في صناعة الإنشا الجزء الثالث ص ١١ طبعة وزارة الثقافة القاهرة ١٣٨٣ هـ - ١٩٦٣

للعلماء والمثقفين والسائحين من أنحاء العالم عدا مصر . . . ومن بين هذه البرديات اثنتا عشرة بردية ترجع الى عهد « عمر بن الخطاب » رضي الله عنه (رقم السجل ٥٥٠ - ٥٦٢) وأربع برديات من عهد (عثمان بن عفان) رضي الله عنه (رقم السجل ٥٦٣ - ٥٦٧)[٢١] .

ومن المحتمل أن يكون الدكتور (ادولف جرهمان) هو أول من حدثنا عن قصة هذا البردي المصري والفلاحين الذين وجدوا هذه الآنية بالقرب من هرم سقارة التي احتوت على بعض لفائف أوراق البردي ، وعمّن استحوذ عليها من العلماء وذلك في قوله : لقد استحوذ على هذه البرديات (ب . دروفتي) B. Drovetti ، وسلمها إلى المستشرق الفرنسي المعروف (سلفستر دي ساسي) Silvestrede Sacy فنشر نصوصها وكل ما يتصل بعلم أوراق البردي العربية[٢٢] .

وجدير بنا أن نذكر أول ما نذكر من أوراق البردى العربية المجموعة التى تقتنيها دار الكتب المصرية بالقاهرة ، الآن لها بالغ الأهمية العلمية والأثرية . البعض منها يرجع تاريخها الى عصر الخليفة الأموى (الوليد بن عبد الملك) (٨٦ - ٩٦ هـ = ٧٠٥ - ٧١٥م) ،والبعض الآخر يصعد بها الى العصر المملوكى (٦٤٨ - ٩١٣هـ = ١٢٥٠ - ١٥١٧م) اشتراها لها العالم الأثرى « برنهارد مورتيز » Bernhard Moritz ، حين كان مديرا لهذه الدار ، وبذل كل جهد مستطاع لكى يعرف الدوائر العلمية العالمية بقيمة هذه البرديات في حين وضع اهتمامه فيها ونوه عنها في « دائرة المعارف الاسلامية » Enzklopaedie die Islam-Vol.I ، وفي كتابه الفريد (علم الخط العربى) Arabic Pilaeography الذى نشره في القاهرة سنة ١٩٠٥[٢٣] ، وهو ذلك الكتاب المصور النادر الجامع الذى احتوى على بعض ما تقتنيه « دار الكتب المصرية » بالقاهرة من تراث الخط الاسلامى مما كتب على الرَّقّ والبردى والورق من القرن الأول الهجرى حتى سنة ١٠٠٠ هجرية . ومن بين هذه المجموعة نجد نماذج الاثنى عشرة بردية أقدمها مؤرخ سنة ٨٧ هجرية (٧٠٧م) ، وجميعها مكتوبة بالعربية إلا واحدة ترجع الى سنة ٩٠ هجرية (٧٠٩م) مكتوبة بالعربية مع ترجمة باليونانية Bilingual وكذلك ذهب فضل هذا العالم على « علم البرديات » بأنه أتاح الفرصة « لكارل هانس بيكر » C.H. Beker والسيدة نبيه عبود Nabia Abott أن يكتبا بحثيهما عن بردية (قرة بن شريك) الوالى على مصر سنة ٩٠ هجرية (٧٠٨م) من قبل الخليفة (الوليد بن عبد الملك) كما يسر السبل أيضا للأمير (ليونى جيتانى) L. Gaetani حين أعطاه بعض الصور الفوتوغرافية لبعض البرديات العربية فقام بنشرها في « حوليات الاسلام » Annales de l'Islam وهى المجلة التى عنيت بالدراسات الاسلامية في ايطاليا .

ويمكننا أن نقول إنه منذ ذلك اليوم الذى عثر فيه هؤلاء الفلاحون على هذه الجرة التى احتوت على بعض من أوراق البردى العربية ، تكثفت المكتشفات ونقب الباحثون المرتزقة على هذه الأوراق حتى أصبح هناك

(٢١) الدكتورة عائشة عبدالرحمن : قراءة في تاريخنا ووثائق مجهولة « جريدة الأهرام »

(٢٢) Dr. Adolf Grohmann, from World of Arabic Papyri - p. 10 - Royal Society of Historical Studies, Al Maaref press Cairo 1952

(٢٣) Bernhard Moritz. Arabic Pilaeography, A Collection of Arabic Texts from the first Century of Higra till the Year 1000.in the Khedieval Library Cairo 1905.

الكثير منها الذى لا يحصى ، تفرقت بين المتاحف والمكتبات العالمية . أهمها على الاطلاق ما تقتنيه مكتبة « فرانز جوزيف » وهى المجموعة التى تعرف باسم « مجموعة الأرشيدون رانير » ,Corpus Papyrorum Erzherzog Raineri ولأهمية هذه المجموعة جعلوا الدكتور « كارل واسيلى » Dr.K. Wessely والدكتور « أدولف جرهمان » A. Grohmann أمناء عليها وهما من العلماء المتخصصين في « علم البرديات » Arabic Papyrology .

وكان من الطبيعى أن يكون هناك مجموعات متعددة من أوراق البردى العربية في مختلف أنحاء العالم ، حدثنا عنها « أدولف جرهمان » فقال إننا نجدها في القاهرة (مصر) وتونس (تونس) وفي برلين وجنسن وهامبرج وهيدلبرج وميونخ وليبتز (المانيا) ، وفي لندن ومانشستر وأكسفورد (انجلترا) ، وباريس (فرنسا) ، وميلانو وفيرنا (ايطاليا) ، وأسلو (النرويج) ، ولينين جراد وموسكو (روسيا) ، واستانبول (تركيا) ، وكذلك في شيكاجو ومتشجان وفلادفيا (الولايات المتحدة)[٢٤] .

وحين نجد أن الكثير من العلماء قد تناولوا أوراق البردى العربية بالدراسات المختلفة نجد أن هذه المادة قد أخذت سبيلها بصفة متخصصة عند الدكتور « أدولف جرهمان » ونشر أول ما نشر « مجموعة أوراق بردى الأرشيدون راينر » Corpus Papyrorum Raineri , Archiducis Austriae III, series Arabica adit, 1924

و « مجموعة الأرشيدون راينر » تنقسم في فهارس مكتبة الامبراطور « فرانز جوزيف » الى قسمين رئيسين أولهما : « مجموعة أوراق بردى الأرشيدون راينر فينا » . Collection of Papyrum Raineri Vienna

وتعرف اختصارا Per والمجموعة الثانية هى : « مجموعة أوراق بردى الأرشيدون راينر في دليل فهرس فينا سنة ١٨٩٤ » Papyrus Erzherzog Rainer Fuhrur Durch die Ausstellong, Vien 1894 وتعرف اختصارا Perf .

شكل رقم ٨ : حروف من الخط اللين مستخلصة من مجموعة برديات الأرشيدون راينر .

عن : د . ابراهيم جمعة[٢٥]

(٢٤) A. Grohmann - from the World - P. 2

(٢٥) الدكتور إبراهيم جمعة : دراسات في تطور الكتابات الكوفية على الأحجار في القرون الخمسة الأولى للهجرة لوحة رقم ١ ص ٥٥ دار الفكر العربي القاهرة ١٩٦٩

وقد أخذت دراسات الدكتور « أدولف جرهمان » ترتبط بهذه المادة الحضارية وتنوعت مؤلفاته منها . فصدر له كتابه القيم : (أوراق البردى العربية بدار الكتب المصرية) صدر الجزء الأول منه سنة (١٩٣٤) طبعة انجليزية وأخرى عربية اشترك معه في ترجمتها الدكتور « حسن ابراهيم حسن » ، وصدر الجزء الثانى والثالث سنة (١٩٥٥) ، والجزء الرابع سنة (١٩٦٧) ، وقام بترجمة الجزء الخامس الأستاذ « عبد الحميد حسن » سنة (١٩٦٨) . أما الجزء السادس فقد صدر سنة (١٩٧٤) وترجمه الدكتور (عبد العزيز الدالى) ، وفي هذا الجزء تناول الدكتور « أدولف جرهمان » البرديات العربية حتى القرن الثالث الهجرى (١٠م) ، وبذلك يكون قد وصل الى تسجيل البردية رقم (٤٤٤) وهى عن «كشف لعقاقير مختلفة » .

وكذلك نجد فيما نجد من مؤلفات الدكتور « أدولف جرهمان » مؤلفه (في عالم البرديات العربية) FROM THE WORLD OF ARABIC PAPYRI CAIRO 1952 الذى صدر عن الجمعية الملكية للدراسات التاريخية ، تناول فيه خمس وثمانين بردية جاء بها من المتاحف المختلفة بدأها بهذه البردية الفريدة المؤرخة سنة ٢٢ هجرية (٦٤٣م) وهى بهذا التاريخ ترجع الى عصر الخليفة الثانى « عمر بن الخطاب » رضى الله عنه . ومن ثَمّ استطرد بين هذا العدد من البرديات ليصل بها حتى البردية الأخيرة التى يقر فيها (ثابت بن دنين الحاكمى من بنى رفع) المقيم يومئذ بالناحية المعروفة ببلجسون من أعمال الفيوم ، وذلك في صفر من سنة ست وعشرين وخمسمائة (١١٣٢م)[٢٦] ، وهذه البردية من مقتنيات (دار الكتب المصرية بالقاهرة) .

ومن بين الخمس والثمانين بردية التى ضمنها «أدولف جرهمان » هذا الكتاب لا نجد من بينها البردية الأخرى المبكرة المؤرخة سنة ٣١ هجرية (٩٥٠م) والتى ترجع الى عصر الخليفة « عثمان بن عفان » رضى الله عنه ، وهذه البردية قد تناولها في كتابه « مجموعة أوراق بردى الأرشيدون راينر » Corpus Papryrom Raineri III Series Arabica 1905 .

وكان لابد أن تكون هاتان البرديتان موضع الاهتمام من العديد من علماء هذه الدراسات المتخصصة ، وذلك لأن الحروف العربية التى جاءت فيها كانت معالم على الطريق لدراسة بنية الخط العربى بصفة خاصة ، ولتاريخ البرديات بصفة عامة . وكانت الباحثه السيدة « نبيه عبود » NABIA ABOTT من ضمن الذين تناولوا حروف هاتين البرديتين وأضافت إليها صورا أخرى من الحروف العربية ممن كتب على مختلف الخامات وضمنتها جدولا شاملا غطى فترة زمنية من القرن الثالث وحتى القرن الثامن الميلادى وذهب رأيها وهى تتحدث عن خطوط الفترة الاسلامية ، لقد حصلنا من السنوات العشر الثانية من القرن الأول الهجرى (٧م) على العديد من الكتابات الأثرية استطعنا بها دراسة أشكال الحروف العربية المتنوعة ، وحسب علمنا لا توجد كتابات رسمية موثقة كتبت على الرَّقّ ترجع على نحو مؤكد الى القرن الأول الهجرى ، بينما يوجد لدينا العديد من المخطوطات القرآنية كتبت عن الرَّقّ ، يعتقد أنها ترجع الى هذه الفترة المبكرة . ومن حسن الحظ أننا نستطيع أن نكون أكثر تأكيدا فيما يتعلق بأوراق البردى العربية التى أعطتنا نوعين رئيسين من الخط العربى الذى كتب به المسلمون آنذاك ، الأول هو ذلك الخط الذى

(٢٦) A. Grohmann - From the World - P. 212

جرى استعمالـه في المكـاتبـات التي تعـرف بـاسـم « البروتوكول » Protocol[٢٧] ، والثاني هو ذلك الخط الخاص بالوثائق ، ويوجد في كـل من هذا الخط وذاك فروق وخلافات واضحة فالنوع الأول نجد الخطوط فيه أكثر وضوحا ، وهو يشبه الى حد ما المخطوطات القرآنية المكتـوبة بـالخط الكوفي ، حتى وإن افتقـد الـدقـة في الشكل ، أما الخط المستعمل في الوثائق فهو يكاد يكون أحسن شكلا وأفضل ذوقا وأكثر تنوعا وأدق أداء ، وقد قام « أدولف جرهمان » بدراسـة هذه الـوثائق الخـطية معتمدا على برديتين من مجموعة (فينا) تعتبران من أقدم الوثائق الاسلامية التي وصلتنا من ذلك العصر المبكر . البـردية الأولى (رقمهـا في فهارس مكتبـة فينا ٥٥٨) مجموعة راينر ١٨٨٤ ويرمز إليها بالحروف (PERF) وتـاريخها ٢٢ هجـرية (٦٤٣ م) ، والبـردية الثـانيـة (مجمـوعة رايـنر ٩٤ فينـا) ويـرمـز اليهـا بـالحـروف (PER)وتاريخها ٣١ هجرية (٦٥٠م) . أما الوثائق الأخرى من هذه البرديات التي يرجع تاريخها الى النصف الثاني من القرن الأول السنوات العشر الأخيـرة منه ، فقد وصلنا من مدينة « أفروديتو بـولس » Aphrodito (كـوم أشقوه ـ مـركـز أبـو تيـج ـ أسيـوط) ، وهـذه البرديات تعـرف باسم «قـرة بن شريـك »[٢٨] . انظر الشكل (٧) .

والبردية الأولى المؤرخة سنة ٢٢ هجرية (٦٤٣م) مكتوبة بالعربية واليونانية **Bilingual** كالمتبع آنـذاك في المكاتبات الرسمية في السنوات الأولى من عصر الولاة بمصر ، واستمر هذا النحو قائما ومتبعا حتى أبطله الخليفة الأمـوي عـبـد المـلك بـن مـروان (٦٥ ـ ٨٦هـ = ٦٨٥ ـ ٧٠٥م) حين عرب الديوان الاسلامي في الشام ومصـر وفارس سنـة ٨١ هجريـة (٧٠٠م) . وهـذه البردية أصبحت في عالم البرديات على جـانب كبير من الأهمية لا لأنها احدى البرديات الاثنتى عشرة التي بقيت من عصر الخليفة « عمر بن الخطاب » رضى الله عنـه فحسب ، بل لأن فيها الدليل القاطع على أن « الرقش » (نقاط الحروف) كان مستعملا منذ ذلك الوقت المبكر قبل أن يأتي أصحاب تطوير الكتابـة العربيـة بمنهجهم المعروف عنهم[٢٩] .

وقد تناول الدكتور « أدولف جرهمان » هذه البردية وجعل منها الحد الفاصل بين ما هو من التاريخ الذي نقل لنا عن طريق الـرواية وبـين التاريـخ الموثق بـالدليـل الأثري . فقال لقد مضت علينا فترة طويلة من الزمن كنا فيه نعتمد على أحداث التاريخ الاسلامي المبكر على ما نقله لنا المؤرخون العرب ، وكانت مفاجأة لنا أننا في سنة ١٨٧٧ اكتشفت مجموعة من الوثائق في مدينة (أهنس) يرجع تاريخها الى عصر فتح مصر . بعض منها مكتوب باليونانية والبعض الآخـر مكتوب بـالعربيـة واليونـانية Bilingual ، منهـا هـذه البـرديـة التي تـوجـد ضمن « مجموعة الأرشيـدون راينر فينـا » (رقم القيد ٥٥٨) ومؤرخة سنة ٢٢ هجرية (٦٤٣م) والجزء العربي من هذه البردية يبدو وكأنه الأصل ، والجزء اليوناني ليس غير

---

(٢٧) « البروتوكول : (**PROT**) كان ورق البردي الذي يصنع في دور البردي ثم يتداول في أيدي الناس عن طريق التجارة . ويتألف من عشرين ورقة ملصق بعضها ببعض وتسمى هذه الأوراق باليونانية (اللصق الأول) وكانت تشتمل على الكتابة الرسمية التي تسمى الآن « الطرز »

انظر : أدولف جرهمان : أوراق البردي العربية في دار الكتب المصرية ١/ ٤ .

وكلمة « طرز » انظر : دائرة المعارف الإسلامية المجلد الأول العدد الثالث ص ١٢١ القاهرة ١٩٣٦ .

(٢٨) **Nabia Abott, The Rise of the North Arabic Script and its Kur'anic development with a full description of the Kur'an manuscripts in the Oriental Institute - PP. 15-16. The University of chicago Press, Chicago, Illinois 1939.**

(٢٩) أصحاب تطوير الكتابة العربية وتقويمها لتكون سهلة للأعاجم هم : أبو الأسود الدؤلي المتوفي سنة ٦٩ هـ ـ ٦٨٨ م ، ويحيى بن يعمر المتوفى سنة ١٢٩ هـ (٧٤٨ م) ، ونصر بن عاصم الليثي المتوفي سنة ٨٩ هـ (٧٠٨ م)

أ ب ج

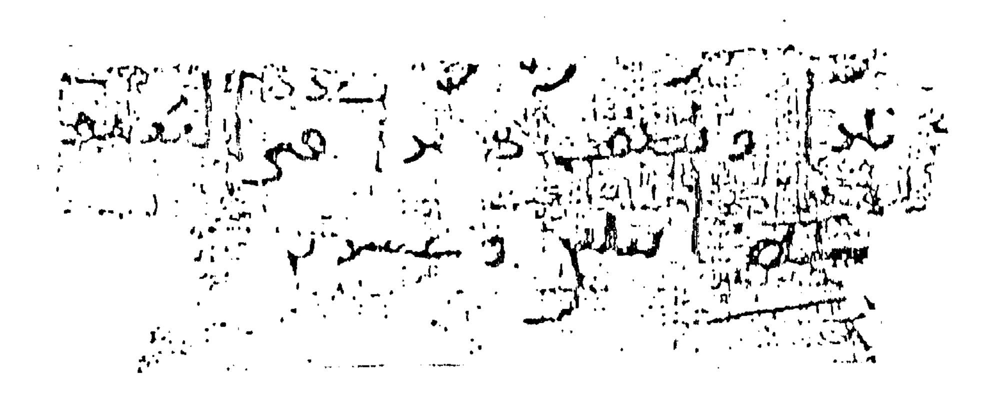
شكل رقم ٩ : ويحتوى على :

أ ـ حروف بردية سنة ٢٢هـ

ب ـ حروف بردية سنة ٣١هـ

ج ـ حروف شاهد قبر عبد الرحمن بن خير الحجرى سنة ٣١هـ

عن : N. Abott



شكل رقم ١٠ : الجزء الأخير من بردية أهنس
التاريخ عليها سنة اثنين وعشرين
عن : A. Grohmann

تـرجمة حـرفية عنـه ، (السطر الأول والثـانى والثالث والخامس باللغة اليونانية ، والسـطر الرابـع والسادس والسابع والثامن باللغة العربية) ، والمحتوى العربى لهذه البردية هو :

« ٤ ـ بسم الله الرحمن الرحيم هذا ما أخذ عبد الـ
[لـ] ـه بن جبـر وأصحبه من الجـزر من أهنس أخذنا

٦ ـ من خليفة تذرق ابن أبـو قير الأصغـر ومن خليفة اصطفن ابن ابو قير الأكبر خمسين شاه .

٧ ـ من الجزر وخمس عشر شاه أخرى أجـزرها أصحب سفنه وكتئبه ونقلاه في

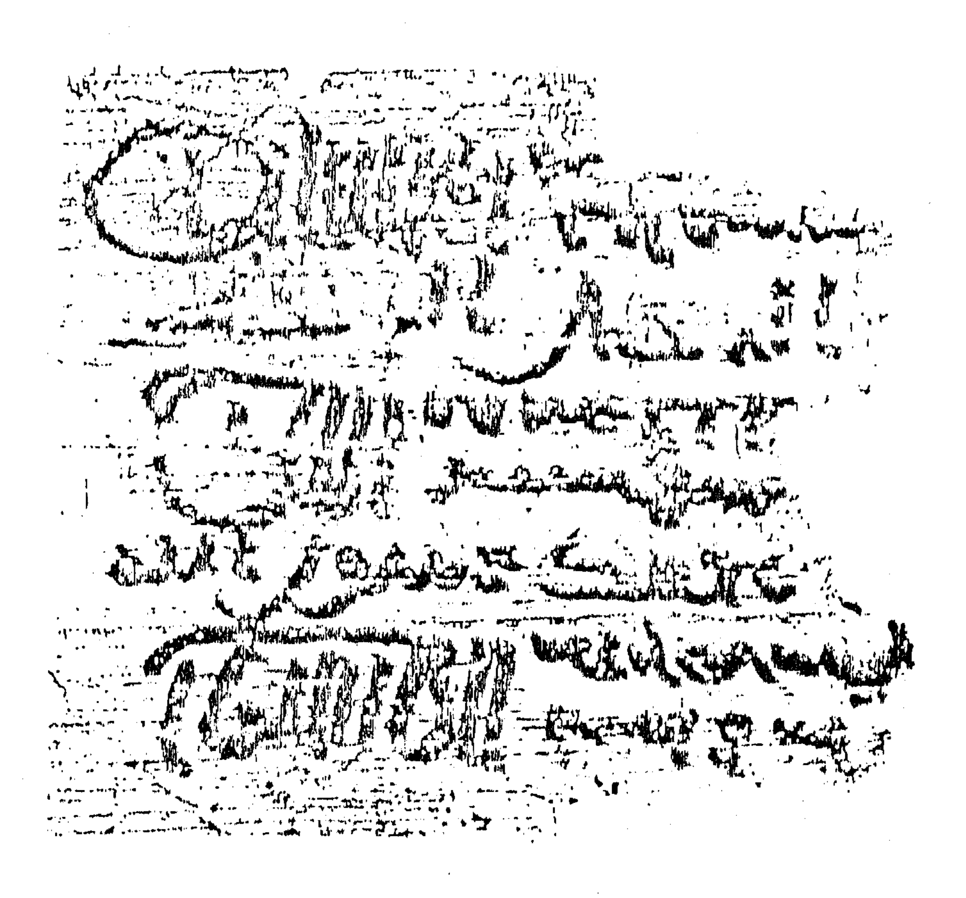
٨ ـ شهر جمدى الأول من سنـه اثنين وعشـرين وكتب ابن حديد و(٣٠) »

وكان الدكتور « محمد حميد الله » هو أول من تناول هذه البرديـة عن « أدولف جرهمـان » ونشرهـا باللغـة العربية وكـان غرضـه من ذلك هـو أن يعطى الـدليل القاطع على أن الرقش كان مستعملا في الكتابه العربية منذ ذلك العصر المبكر قال : « لقد ذكر المؤلفون العرب أن ايجاد الرقش أى تنقيط الحروف لم يحدث قبل النصف الثانى من القرن الأول الهجرى ، ولكن الحقيقة أن أقدم بردى موجود ومؤرخ سنة ٢٢ هجـرية المـطابقة ٦٤٣ للميلاد المسيحى (من ذخيرة الأمير الكبير رايـنر ـ كما نشر في دليل معرض فينا ١٨٩٤ رقم ٥٥٨) يرينا الرقش على الحروف : ج ،ن ، ش . وهذا البردى من خلافة سيدنا عمر بن الخطاب(٣١) .

ولا شك أن هذه البرديات التى ترجع الى أكثر من ألف وأربعمائة سنة قد منحتنا رؤ ية واضحة عن صور الحروف العربية اللينة ، وعما طرأ عليها من تغير أو عما يمكن أن يستبدل شكلها من كاتب الى آخر ومن حين الى حين بدأت تتكون في نفسه ملكة حسن تصوره لها وتأنقه

(٣٠) A. Grohmann from the World - PP. 113-114

(٣١) الدكتور محمد حميد الله : صنعة الخط في عهد الرسول والصحابة مجلة فكر وفن العدد الثالث العام الثاني ص ٢٦ تصدرها البرت ثايلا سويسر ١٩٦٤
المصدر المذكور :
A. Grohmann from the World - P. 82



شكل رقم ١١ : جزء من بردية «قرة بن شريك» بالعربية واليونانية حروفها منتظمة النسق

عن : د . ا . جرهمان[٣٢]

(٣٢) أدولف جرهمان : أوراق البردي العربية ص ١١ ومحتوى البردية :

١ ـ بسم الله

٢ ـ الرحمن الرحيم

٣ ـ . . .

٤ ـ لا اله إلا الله

٥ ـ محمد رسول الله

٦ ـ . . . .

٧ ـ عبدالله الوليد

٨ ـ أمير المؤمنين

في رسمها ، ولكن مهما كان من أمر فإن أهم ما أعطته لنا هذه البرديات المبكرة هو هذه الحقيقة التاريخية ، وهى أنه اذا كانت هذه الفترة قد افتقدت الى التغير الموضوعى الذى يمكن أن يعطى حروفنا العربية نسقا جديدا ، فذلك لأن تصورات كاتب ذلك الزمان كانت محدودة ومرتبطة بما هو قائم من صور الحروف التقليدية التى أخذها عن كتبة أهل (المدينة) احتذاء ومحاكاة واتباعا ، ولم يأخذها على أى نحو آخر ، وذلك لأن تصوراته الذاتية لشكل الحروف لم يكن لها واقع آنذاك في حسه الداخلى ، لأن حاسته الذوقية للحروف العربية لم تكن قد تجاوبت حتى ذلك الوقت مع أى تشكيل فنى يمكن أن يكون قد تسرب الى وجدانه بل ولا حتى الى خاطره ، وذلك لأنه كان ينقل عن كتابة كتبها أصحاب الرسول صلى الله عليه وسلم ولم يتجاسر على أن يغير منها شيئا .

ولكن مهما كانت طبيعة الاحتذاء ملحة على كاتب القرن الهجرى الأول فإن الحاجة كانت ملحة عليه على نحو أشد لكى يغير من صور الحروف لينة كانت أو يابسة وذلك حين تكونت في نفسه ملكة حسن تصور الحروف ، وتأنقه في رسمها . وقد جاء ذلك عليه طبيعيا لأنه لم يكن هناك من شىء ليقف أمام تقدم صور الحروف العربية أو يعوق تطورها داخليا أو خارجيا ، فما إن قارب القرن الأول الهجرى على نهايته حتى أصبح التغير من الأمور الحتمية دينيا وحضاريا ، وما هى إلا سنوات معدودات حتى أخذت الحروف العربية سبيلها لتكتسب نسقا مختلفا لتصبح الكتابة على هذه الخامة الحضارية لها لمسة جمالية ذاتية الايقاع . وهذا يعنى بوضوح أن تصورات الكاتب المسلم قد تلمست لها الطريق فتغيرت وأصبحت مميزة وفارضة نفسها على ذلك القلم الذى أمسك به الكاتب . وهذا ما نجده واضحا في حروف هذه البردية المحفوظة في المتحف الاسلامى بالقاهرة التى ترجع الى الربع الأخير من القرن الهجرى الأول وعليها اسم الخليفة الأموى السادس « الوليد بن عبد الملك » (٨٩ - ٩٦هـ = ٧٠٥ - ٧١٥م) . أى فى ذلك العصر الذى أصبح فيه «قرة بن شريك» واليا على مصر سنه ٩٠ هجرية (٧٠٩ م) لقد أبانت هذه البردية وأسفرت بوضوح عن أن الخط العربى قد خرج عند بعض الكتبة المصريين عن شكله الاتباعى الذى نجده واضحا في بردية « أهنسيا » وأخذ نفسه بصورة واضحة منتظمة النسق ثابتة الأداء ، وهذه البردية التى تعرف باسم « ابن شريك » هى مما عثر عليه على وجه الاحتمال في مدينة « أفروديتو بوليس » APHRODITO انظر الشكل رقم (٩) .

وهناك من ضمن ما هناك حقيقة نستخلصها من أوراق البردى العربية المبكرة وهى أن في هذه البرديات الأثرية المؤرخة الدليل القاطع على أن هذا النسق من الحروف العربية اللينة لم يشتق من حروف أخرى سابقة كانت أو معاصرة له . ولا شك أن بردية « أهنسيا » المؤرخة سنة ٢٢ هجرية (٦٤٣م) فيها الدليل على أن الخط « العربى اللين » كان قائما من قبل ذلك التاريخ بجانب ذلك النوع الآخر الذى عرف باسم « الخط المبسوط » المعبر عنه باليابس وهو ما لا انخساف ولا انحطاط فيه[٣٣] . وحَسْبِى أن أقول هنا إن في ذلك ما يكفى بأن نذهب عن يقين بأن الخط الذى كتب به الخطاط المسلم هذه البردية الثابتة التاريخ ، وهو ذلك الخط الذى عرف فيما بعد باسم « الخط المقور والنسخ » كان من أقدم الخطوط العربية الذى استعمله المسلمون . بل ويمكننا أيضا أن نقول إن هذه الخط كان هو وحده السابق للخط الآخر اليابس الذى عرف بعد

(٣٣) القلقشندي : نفس المصدر ٣/ ١١

ذلك باسم (الخط الكوفى) ، وهذا ما يجب أن يطرح على مائدة البحث ويخصص له دراسة موثقة .

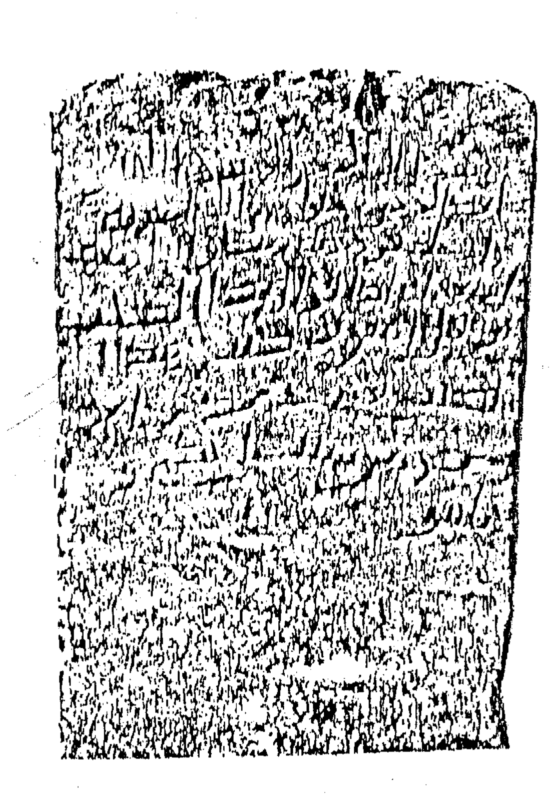
ونأتى الى إسقاط آخر من الكتابة العربية المبكرة التى تقترن فيها صور الحروف وتتشكل وفقا لطبيعة الخامة التى كتب عليها الكاتب . فبعد أن كانت الخامة من ورق البردى الناعم ، أصبحت هنا صلبة خشنة عصية التناول لأنها كانت من الحجر ، وليس ملمس الحجر مثل ملمس الورق . وحين نجد الرقش قائما على حروف ما كتب على أوراق البردى هناك لا نجد له وجود على الاطلاق في هذه الكتابة التى نقشت على الأحجار .

والمثل هنا من العصر الاسلامى المبكر أيضا ، نأتى به مما كتب فوق شاهد قبر وجد في مدينة أسوان خاص بعبد الرحمن بن خير الحجرى أو الحجزى (الحجازى) كما ذهب باسمه مكتشفه الأثرى المصرى « محمد حسن الهوارى) وعرفه بأنه أقدم أثر اسلامى ثابت التاريخ(٣٤) .

ويحتوى شاهد قبر عبد الرحمن بن خير على ثمانية سطور هى :

١ ـ بسم الله الرحمن الرحيم هذا القبر

٢ ـ لعبد الرحمن بن خير الحجرى اللهم اغفر له



شكل رقم ١٢ : شاهد قبر عبد الرحمن بن خير الحجرى
مؤرخ ٣١هـ ـ ٦٥٢م . المتحف الاسلامى بالقاهرة ١٥٠٨/٢٠
عن : كتالوج المتحف الاسلامى القاهرة

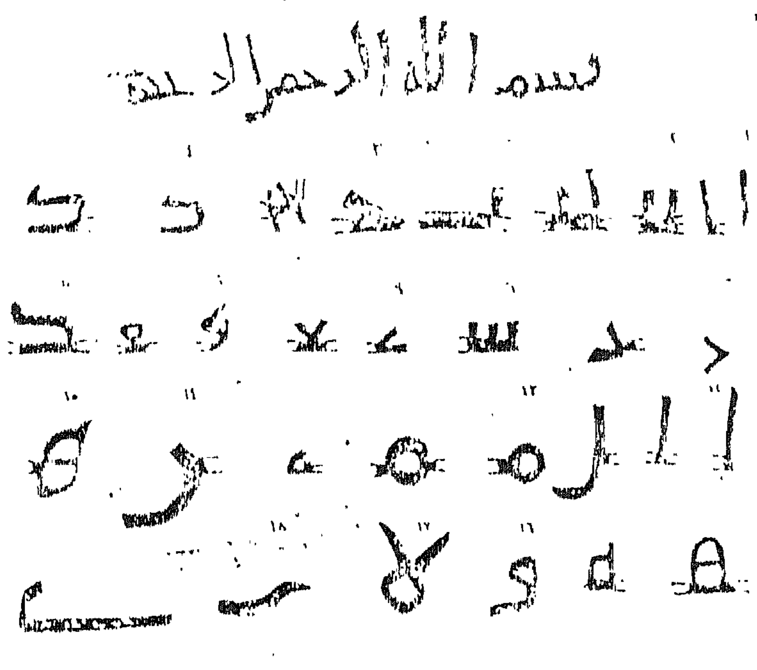
(٣٤) Hawary Hassan Mohamed El, the most ancient Islamic monument Known, dated A.H. 31 - Journal of the Royal Asiatic Society 1930 - PP. 321-333

شكل رقم ١٣ : شاهد قبر عبد الرحمن بن خير منقول عن الأصل
عن : خليل يحيى نامى

٣ ـ وأدخله في رحمة منك واننا معه
٤ ـ واستغفر له اذا قرأ هذا الكتب
٥ ـ وقل امين وكتب هذا ا
٦ ـ لكتاب في جمدى إلا
٧ ـ خر من سنت احدى و
٨ ـ ثلثين

وهذا الشاهد ، يحتوى على ثمانية سطور جاءت الأربعة الأولى منها متماسكة الكلمات تكاد الحروف فيها تكون مستقيمة الى حد ما ، ليس بينها فراغ يذكر . أما السطور الخمسة التالية فقد تبعثرت كلماتها وتناثرت فوق الحجر حيثما اتفق غير مستقرة في مكانها التى ينبغى لها أن تكون فيه ، ورغم ذلك فمهما كانت حروفها على هذا القدر من السوء فأسلوب الخط بصفة عامة يدل على أنها من كتابة القرن الأول الهجرى . لأن كاتبها كما يبدو واضحا من طريقة تناوله للحروف ، إنه قد ألزم نفسه بأسلوب الخط الذى كان سائدا في عصره ، لم يخرج عنه كما أنه لم يبدل منه شيئا . ويدفعنا الى ذلك الرأى أنه إذا قارنا بين حروف هذا الشاهد الحجرى وحروف البردية المؤرخة سنة ٢٢ هجرية (الشكل رقم ١١) فلن نجد أن هناك تفاوتا ما في الواقعة الخطية ، إنما الفارق يتمثل فقط في الأداء التطبيقى . وهذا قد تأتى بسبب أن الصانع كان متعثرا وغير متمكن من صنعته ، وهو وحده يكون المسئول عن ذلك المستوى الهابط وليس الكاتب الذى كتب له هذه الكتابة الذى يبدو من أسلوب تناوله للحروف أنه لم يكن بالكاتب الذى لا يحسن الكتابة . بل كان على وجه التأكيد متمرسا وعارفا لصور الحروف العربية التى كانت سائدة في النصف الأول من القرن الهجرى الأول الذى كان أسلوب الكتابة يجرى على قلم الكتاب المسلمين على هذا النحو حتى نهاية القرن الهجرى الأول وأوائل القرن الثانى .

ويمكننا أن نعطى الدليل على سوء الكتابة مصدره النحات وليس الكاتب ، إذا ما عقدنا مقارنة بين



شكل رقم ١٤ : تحليل أبجدى لحروف
شاهد قبر عبد الرحمن بن خير كما أثبته الهوارى

عن : د . ابراهيم جمعة(٣٥)

الحروف المستلة من شاهد هذا القبر بأخرى نجدها على شاهد قبر « ثابت بن زيد الأسعدى » أو « الأشعرى(٣٦) » المؤرخ سنة ٦٤ هجرية (٦٨٤م) (انظر الشكل رقم ١٤) .

فإننا سوف نجد أن الكثير من الحروف في كليهما متطابق في الشكل وفي طريقة الأداء الخطى رغم هذه السنوات التى تفصل بينهما وهى حوالى ٣٣ سنة ، وهذا التطابق نجده واضحا بين حروف الجيم والدال والزاى والعين والقاف والكاف والميم والواو وكذلك في الياء المفردة التى جعلها الكاتبين ممتدة يمينا تحت كلمة السعدى أو « الأشعرى » السطر الثامن في شاهد قبر « ثابت بن زيد » وفي كلمة « احدى » السطر السابع على شاهد قبر « عبد الرحمن بن خير » .

شكل رقم ١٥ : حروف الأبجدية العربية مستلة من شاهد قبر عبد الرحمن بن خير منتظمة السياق للمقارنة

من عمل المؤلف

(٣٥) الدكتور إبراهيم جمعة : نفس المصدر لوحة ص ١٣٢

(٣٦) الدكتور صلاح الدين المنجد : نفس المصدر ص ١٠٤

شكل رقم ١٦ : شاهد قبر ثابت بن يزيد الأشعري
عن : Burchardt[٣٧]

---

(٣٧) Titus Burckhardt, Art of Islam- P. 49 figure 22 England 1970 - World Islam Festival Trust, 1967

صدر عن مهرجان العالم الاسلامي بلندن سنة ١٩٧٦ والنص العربي لشاهد قبر ثابت بن زيد :

١ ـ بسم الله الرحمن الرحيم
٢ ـ الله اكبر كبيرا وا
٣ ـ لحمد لله كثيرا وسبحن
٤ ـ الله بكره واصيلا وليلا
٥ ـ طويلا ـ الهم رب
٦ ـ جبريل وميكل واسر
٧ ـ فيل اغفر لثابت بن يزيد
٨ ـ الاسعدي ما تقدم من
٩ ـ ذنبه وما تأخر ولمن قال
١٠ ـ امين رب العالمين
١١ ـ وكتب هذا الكتب في
١٢ ـ شوال من سنه اربع و
١٣ ـ ستين

انظر : د . صلاح المنجد : نفس المرجع ص ١٠٤

ويتداعى بنا هبوط الشكل التطبيقي للحروف العربية التي على شاهد قبر « ابن خير » بقول مأثور عن « عمر بن الخطاب » رضي الله عنه حين نظر إلى مثل هذا الأداء من الكتابة الهابطة المستوى فقال : « شر القراءة الهدرمة وشر الكتابة المشق »[٣٨] ، و « خط المشق » إن أخذ له فيما بعد معنى آخر يدل على نوع من الكتابة السريعة الأداء ، ومن ثَمّ أخذ فيما بعْد في العصور المتقدمة معنى مختلفا قصد به « نموذج الأستاذ » ، فقد كان « المشق » في ذلك الوقت المبكر يعني هذا الضرب من الكتابة التي تأتي فيها الحروف مبعثرة السطور ، متعثرة الشكل ، هابطة المستوى ، ولاشك أن هذه الكتابة المسجلة على هذا الشاهد هي المثل الواضح عن « خط المشق » الذي قصده « عمر بن الخطاب » رضي الله عنه « وكان أهل الأنبار يكتبون المشق وهو خط فيه خفة . والعرب تقول « مشقه بالرمح » اذا طعنه طعنا خفيفا متتابعا . قال ذو الرمة :

فكر بمشق طعنا في جواشنها
كأنه الأجر في الاقبال يحتسب[٣٩]

وهذه الحروف التي نجدها على شاهد قبر « عبدالرحمن بن خير » حين تكتب على صورتها التي يجب أن تكتب بها هي من صور الكتابة العربية التي تأتي بين خطين وتتراوح بين نوعين ، لأنها كما تبدو ليست من الخط اللين ولا هي من الخط اليابس كما أنها ليست من الخط الكوفي في شيء . ولا ينبغي لها أن تكون . بيد أن الباحثة الأمريكية السيدة « نبيه عبود » حينما تناولت كتابة هذا الشاهد قالت عنه « إنه ليس من الخط المكي وإنما هو بكل ثقة يمكننا أن نعتبره من الخط الكوفي البدائي[٤٠] .

ونأتي إلى النموذج الرابع حين يتقدم بنا الزمان الهجري ليصل بأحداثه الجسام إلى ما قبل منتصف القرن الأول بسنوات معدودات ، عندما انبثق ماكان مختفيا في أعماق بعض النفوس من صراع دام وأوقات عصيبة وحالة قلقة أعقبها ظهور دولة عربية جعلت من نفسها خلافة قيصرية معربة أقامها داهية من « بني أمية » . وهم من هؤلاء العرب الذين كانوا يأخذون أنفسهم بأسباب الحياة الدنيوية وحدها لكي يثبتوا وجودهم بين البطون العربية على أنهم سادة قومهم . ومن هؤلاء « الأمويين » نأتي بالنموذج الأثري الرابع لنستكمل به بنية الخط العربي المبكر . وهذا المثل نجده أمامنا منقوشا بحروف ذلك الزمان على لوحة تذكارية هي الأولى من نوعها في تاريخ الحضارة الإسلامية . وقد وضعت على (السَّدّ) الذي بناه مؤسس الدولة الأموية « معاوية بن أبي سفيان » (٤٠ ـ ٦٠ هـ = ٦٦٠ ـ ٦٨٠ م) بالقرب من مدينة « الطائف » سنة ٥٨ هجرية . (٩٨٠م) .

---

(٣٨) أبو حيان التوحيدي : رسالة في علم الكتابة ، تحقيق فرانز روزنتال . في :

Arsislamica - Vol XII-XIV Abu Haiyan Al Tawhidi on penmanship - P. 25 University of Michingan 1968

(٣٩) أبو القاسم عبدالله بن العزيز البغدادي : كتاب الكتاب وصنعة الدواة والقلم وتصريفها ص ١٢٠ تحقيق د . سورديل

Le livre des Secretaires de Abdal lah Al-Bagdadi par Dominique Sourdel, Bulletin d'etudes Orientales Tom XIV annees 1952-54-Institut Francais de Damas, Damas 1954

(٤٠) **N. Abott. Idim, P. 19**

وكان الدكتور « محمد حسين هيكل باشا »[٤١] هو أول من تحدث عن « سد معاوية » إثر رحلة قام بها لمدينة « الطائف » ونقل لنا عن هذه الكتابة التي سجلت عليه في مؤلفه « في منزل الوحى » (١٩٣٧) قال : « عرفت الأواسط العلمية بهذه الكتابة التي سجلت على « سد معاوية » حين أخذ لها « عبدالله باشا ناجي » في أوائل هذا القرن صورا فوتوغرافية وأرسلها إلى مصر حيث حلت رموزها فإذا فيها « أمر ببنائه عمرو بن العاص بأمر أمير المؤمنين معاوية بن أبي سفيان » .

وليس هذا من الواقع في شيء لأن « عمرو بن العاص » لم يكن له أدنى شأن « بسدِّ معاوية » ولا بأحداث هذه المنطقة العربية من الإمبراطورية الأموية .

وهذه الكتابة التاريخية التي وجدت في هذه المنطقة العربية لم يتح لها أن تبحث علميا إلا بعد سنوات من صدور كتاب « في منزل الوحي » حين تناولها المتخصص الأثري الأستاذ « جورج سي . مايلز » G.s.Miles في مقال نشره في « مجلة دراسات الشرق الأوسط » تحت عنوان « نقوش إسلامية مبكرة بالقرب من الطائف بالحجاز » (١٩٤٨)[٤٢] .



شكل رقم ١٧ : كتابة سد معاوية التذكارية نقلا عن مايلز

عن : د . صلاح الدين المنجد[٤٣]

(٤١) الدكتور محمد حسين هيكل باشا : في منزل الوحي ص ٣٤٢ الطبعة الرابعة ، دار المعارف القاهرة ١٩٧٩ .

حاشية :

الدكتور محمد حسين هيكل : غني عن التعريف لأجيال مصر السوية بالإيمان والثقافة ، كانت له شهرة واسعة في عالم السياسة والأدب والصحافة غزير الإنتاج الفكري والأدبي : « زينب » سنة ١٩١٤ (دون أن يذكر اسمه عليها) ، « جان جاك روسو » سنه ١٩٢١ ، « في أوقات الفراغ » ١٩٢٥ « عشرة أيام في السودان » ١٩٢٧ ، « تراجم مصرية وغربية » ١٩٢٩ « ولدي » ١٩٣٣ ، « حياة محمد » ١٩٣٥ ، « في منزل الوحي » ١٩٣٧ ، « الصديق أبو بكر » ١٩٤٢ . « عمر الفاروق » ١٩٤٠ ، « عثمان بن عفان » ١٩٤٠ ، « الحكومة الاسلامية » « الإيمان والمعرفة والفلسفة » « الشرق الجديد » « ثورة الأدب » .

(٤٢) G.C Miles, Idim P. 240

(٤٣) الدكتور صلاح الدين المنجد : نفس المصدر شكل ٥٥

وعن « جورج سي . مايلز » نقل الدكتور « محمد حميد الله » الكتابة التسجيلية التي عليه ، بذلك يكون هو أول من نقل ذلك بالعربية وذلك في قوله : نشر جورج مايلز مقالا مصورا عن كتابة وجدت على سد قريب من الطائف .

تقرأ عليها ستة سطور ما يلي :

١ ـ هذا السد لعبدالله معوية
٢ ـ أمير المؤمنين بنيه عبدالله بن صخر
٣ ـ بإذن الله لسنه ثمن وخمسين ا
٤ ـ لهم اغفر لعبدالله معوية ا
٥ ـ مير المؤمنين وثبته وأنصره ومتع ا
٦ ـ لمؤمنين به . كتب حباب[٤٤]

بيد أن اهتمام الدكتور « محمد حميد الله » بهذه الكتابة المبكرة التي وجدت على « سد معاوية » كان منصرفا على أهمية وجود « رقش » على بعض حروف هذه الكتابة فأحصاها وذكرها بالتفصيل بقوله : « ويقول صاحب المقال إنه يوجد رقش على إحدى عشرة كلمة ، يعني في السطر الأول على ي من معوية (معاويه) وفي السطر الثاني على ب ـ ن ـ ى بنيه (بناه) ، وفي السطر الثالث على ت ـ ن ـ ى من ثمن وخمسين (ثمان) ، والسطر الرابع مع احتمال الرقش على كلمة اغفر ، وفي السطر الخامس على ت ـ ث من ثبته وكذلك ن من انصره ، وت من متع ، وفي السطر السادس على ن ـ ى مع احتمال ن من المؤمنين و ب الثانية من حباب ما يمكن أن تقرأ جناب أيضا والرجل غير معروف) وهذا على كتابة من سنة ٥٨ هـ »[٤٥] .

شكل رقم ١٨ : الكتابة التذكارية على سد معاوية مؤرخة سنة ٥٨ هـ
عن الشكل السابق[٤٦]

(٤٤) الدكتور محمد حميد الله : صنعة الكتابة ص ٢٦
(٤٥) نفس المصدر : ص ٢٦
(٤٦) الدكتور صلاح الدين المنجد : نفس المصدر ١٠٢

المصدر المذكور :
G.C Miles, Idim P. 240

وقـراءة « ج . س . مايلز » لهـذا النقش الأمـوي أخذها عنه الدكتور « أدولف جرهمان » وضمنها كتـابه « نصوص من الكتابات المنقوشة » Texte Epigraphique (1962)

وإذا كنا قد تناولنا في هذا المقال نماذج من الكتابة العربية المبكـرة ، بداية بهذه التي نقشت عـلى « جبل سلع » التي من المحتمل أن تكون قد سجلت ٤ هجرية (٦٢٥م) (الأشكـال ٤ ـ ٥ ـ ٦ ـ) وأعقبنـاهـا بهـذه الكتابة التي على « بردية أهناسيا » ٢٢ هجرية (٦٤٢م) (الشكل ٧ ـ ٨ ـ ٩ ـ ١٠) ، ومن ثَمّ تناولنا الكتابة التي على شاهد قبر « عبدالرحمن بن خير » ٣١ هجرية (٦٥١م) (الأشكـال ١٢ ـ ١٣ ـ ١٤ ـ ١٥) وأضفنـا إليها هذه الكتابة التذكاريـة التي على « سـد معاويـة » ٥٨ هجـرية (٦٧٨م) (الأشكـال ١٧ ـ ١٨) ، فهذه النماذج الأربعة التي بلغ مداها الزمني نصف قرن ، فإننا بذلك نكون قد وضعنـا على مـائدة البحث المنهجي ، المدخل الـذي سوف ننفـذ منه إلى أجَـلّ فن من فنون الإسلام ، بالإضافة إلى أن هـذه النماذج قـد وضعت أمامنا أن الحروف العربية إبان هذه الفترة لم تتغير ولم تتبدل شكلا ولا نسقـا ، بل ظلت طـول القرن الأول الهجري على ماهي عليه ، وقد دل ذلك على أن كُتّاب هذه الفترة لم يكن يسايرون التقدم المذهل الذي كـان يطرح نفسه على كافة النشاط العقلي والوجداني . بينما كان الفكر الإسلامي عند أصحاب المنهج الإيماني يتدفق منطلقا من قاعدته الراسخة ليربط العقيدة الإلهية بسلوك الإنسان وبأعماله الحضارية . وقد احتذى بعض شعراء ذلك العصر هذا المنهج فارتفعوا بقصائدهم عن هوى النفس وربطوا تصوراتهم الفنية بحس ذوقي وفني متأثر بالبعد الديني الذي أخـذوه عن رجال الـدين ، لأنهم أدركـوا عن يقين أن الشعـر ليس نسقا من النـظم ولا صياغة قالب إنما هو في حقيقته البعد الرابع الذي تتكون لحمته من الفن الخالص ، وسداه من صفاء النفس ونقاء القلب وطهارة السريرة .

ولا ريب أن هذه النماذج الأربعة من الكتابة العربية ليست إلا من بعض ما حفظه الزمان لنا من الكثير الذي اندثر بفعل فاعـل أثيم ، وضـاع في المتـاهات المـظلمة وتشتت بين المتاحف ، ورغم ذلك فقد أعطانا هذا الكم المتواضع الذي بقى لدينا أو تسرب إلى أيدينا إسقـاطا موضوعيا واضحا كل الوضوح عن هذه المادة الحضارية الإسلامية التي كانت بدايتها على يد هذه الصفوة المختارة من كتبة رسول الله صلى الله عليه وسلم ، الذين جاء عليهم ذلك الحين الذي جلسوا فيـه سنة ٣٢ هجـرية (٦٥٢م) ليكتبوا (المصحف الإمام) الذي كانت كتابته في مسجـد « المدينـة » بدايـة لمـدرسـة الخط الأولى في الإسلام ، وهي هذه المدرسة التي ما برحت أن ارتفعت بصور الخط الإسلامي ليصل على أيدي الرواد الـذين جاءوا من بعدهم ثم إلى المحقق الكبير الأستاذ « أبو على محمد بن على بن الحسن بن مقلة » (٢٧٢ ـ ٣٢٨ هـ = ٨٨٥ ـ ٩٣٩م) الذي وضع لخطنا الإسلامي القاعـدة والقانون وألزمه المنهج المدرسي . وحـين مضى أستاذ الخط جاء من بعده « عـلي بن هلال » المعـروف باسم « ابن البـواب » المتوفي سنـة ٤٢٣ هجريـة (١٠٣٠م) الذي طبق أسلوب « ابن مقلة » بل وزاد عليه وأضاف وأعطاه صفة جديدة ، ثم جاء من بعده ـ وبعد قرنين من الزمان ـ « أبو الدر أمـين الدين يـاقوت المستعصمي » المتـوفى سنة ٦٩٨ هـ (١٢٩٨م) ، وهـو ذلك المجـود العباس الذي عاش في بغداد إبان ذلك الزمان العصيب الذي سحق فيه المغول الأشرار الدولة العباسية . ولكن رغم هذه الأعاصير الهوجاء التي حلت على المسلمين في هذه البقعة الحضارية من الشرق الإسلامي ، فقد شاء الله لهذا « الياقوت » أن يفجر ينابيع التجـويد ليتـدفق السيل في مدارس ظهرت في كل أنحاء العالم الإسلامي

شرقا كان أو غربا ، أخرجت عباقرة الخطاطين الـذين جرى مداد أقلامهم كأنه النور المنساب فوق صفحات ناصعة بيضاء . تمثلت في خطوط عربية لم يكتب مثلها في أي حضارة إنسانية سابقة كانت أو لاحقة وذلك لأن الله تعالى جلت قدرته قد أطلع المجود المسلم النقي على سر نظم الحروف فكتب « اسم الجلالة » على هذا النحو من السيـاق المبدع الـذي جعل الشكـل والمضمون للخط الإسلامي كلاًّ لا يتجزأ .



شكل رقم ١٩ : لوحة بخط التعليق التركي للمجود كمال بتاناي Kemal Batenay توفي سنة ١٤٠١ هـ ـ ١٩٨١

من مقتنيات المؤلف

❊ ❊ ❊

الأدب المغربي الناطق بالفرنسية بين الأمس واليوم

ضحى محمد شيحه *

إن الغرض من كتابة هذا البحث هو تحديد وضع الأدب المعاصر في بلاد المغرب عامة وبوجه خاص الأدب الناطق باللغة الفرنسية ، والذى أثار منذ ظهوره جدالا عنيفا ، استمر إلى يومنا هذا .

إن من المسلم به أن اللغة القومية في بلاد المغرب هي اللغة العربية ، وأن هناك العديد من الاعمال الادبية القيمة التي كتبت باللغة القومية ومع ذلك توجد أيضا أعمال كثيرة كتبت باللغة الفرنسية ، وقد بدأ الانتاج الأدبي باللغة الفرنسية منذ سنوات طويلة فقد كان من آثار الاستعمار الفرنسي لبلاد شمال أفريقيا أن أصبحت اللغة الفرنسية تدرس في جميع مراحل التعليم ، و في أحيان كثيرة كانت تتغلب على اللغة العربية ، الامر الذي أدى بالكتاب الى الكتابة باللغة الفرنسية لجهلهم بالعربية ، وأصبحت اللغة الفرنسية هي الاداة الوحيدة التي في حوزتهم لكي يعبروا عما يكمن في أعماقهم ، وكانوا يوجهون الحديث أساسا الى المستعمر الفرنسي باللغة التي يفهمها وهي لغته الشخصية .

وبعد انتهاء الاستعمار وحصول هذه الدول على استقلالها ، استمرت هذه الاعمال الادبية باللغة الفرنسية الى يومنا هذا.

ولذا بدا لنا من الضروري أن نحدد وضع هذا الادب وخاصة بعد ازدهار الادب القومي الناطق بالعربية .

وقبل أن نبدأ في دراستنا هذه يجب أن نحدد ماذا نعني بالادب المغربي الناطق بالفرنسية : هو الادب الذي ولد في تونس والمغرب والجزائر والذي انتجه كتاب من سكان البلاد الاصليين الذين ولدوا في المجتمعات العربية البربرية أو اليهودية ، أو كتاب فرنسيو الاصل ولدوا في بلاد المغرب واختاروا الجنسية المغربية . والحق أن هؤلاء الكتاب الذين اطلق عليهم « الكتاب المغاربة من أصل أوروبي » ليسوا كثيرين ونذكر من أهمهم : جان سيناك ، هنري كريا ، وأنا جريكي ، وقد اختاروا الجنسية الجزائرية .

* أستاذ الأدب الفرنسى والأدب المقارن بكلية الآداب جامعة الإسكندرية .

وقد كتب الادباء المغاربة بالفرنسية على الرغم من أنهم ليسوا فرنسيين إذا يمكننا القول منذ البداية إنه أدب كتابته أو لغته فرنسية ولكن تعبيره ومضمونه مغربي .

ويجب أن نتجنب الخلط بين هذا الادب وأدب آخر كان موجودا قبله بزمن طويل ، وكان يطلق عليه أدب مغربي ولكنه في الواقع أدب فرنسي ، انتجه كتاب فرنسيون جاءوا إلى شمال أفريقيا وعاشوا فيها فترة من الزمن ، وهذا الاتجاه نحو « المغربية » بدأ في مستهل القرن التاسع عشر . فقد كانت الجزائر خاصة وبلاد المغرب عامة « أرض الفتوحات » ، وكذلك « أرض الاحاسيس الجديدة » التي كانوا قد عرفوها من خلال أقاصيص العسكريين والكتاب الرومانسيين الذين جاءوا الى الجزائر سياحا يبحثون عن مشاعر جديدة ، وقد وصف الكاتب جان ديجو هذا الادب بقوله :

« أدب مجلوب وغريب يتكون من صور عن الصحراء والمستعمرين والفرسان والقضاة ، أدب الكارت بوستال أي البطاقة البريدية [(١)] .

وقد بدأت المرحلة الثانية في تاريخ هذا الادب الذي أنتجه كتاب فرنسيون جاءوا الى الجزائر ، حوالي عام ١٩٥٠ ، فقد كانت الجزائر تعتبر جزءا من فرنسا ، وقد ادعى بعض الكتاب من أمثال لويس برتراند أنهم جاءوا الى الجزائر للبحث عن أجدادهم ، وكانوا ينظرون الى أصحاب البلاد الأصليين ، كأنهم غير موجودين ، بل أكثر من ذلك ، فإن ابن البلد الاصلي كان يعتبر في نظرهم « عدوا » « عدوا لم ينس شيئا ، لم يغفر شيئا ولا يريد الاستسلام » [(٢)] .

وهناك مظهر ثالث لهذا الادب الذي يطلق عليه أدب مغربي ، تزعمه الكاتب روبير آرنو الذي كان يكتب تحت اسم روبير راندو ، والذي كان أول من عمل على خلق ذاتية أدبية جزائرية ، بعد أن ندد بإنتاج من سبقوه ووصفه بأنه « أدب مرحلي » وقد قال :

« يجب أن يكون هناك أدب مبتكر في شمال أفريقيا لأن الشعب الذي يمتلك حياته الخاصة ، يجب أن يمتلك أيضا لغة وأدبا متميزين » [(٣)] .

وعلى الرغم من بعض التصريحات الطنانة التي أدلى بها بهاراندو ، فإنه لم يستطع أن يخفي وجود « سوء تفاهم كامن ومستتر بين الغرب وأفريقيا » [(٤)] .

وخلال كل هذه الاعوام ، نلاحظ عدم وجود أسماء لكتاب مغاربة ، « يفرضون أنفسهم على ساحة الادب ، ومن جهة أخرى نجد أن النقاد كانوا يبدون متشددين تجاه هذا التيار الفرنسي الجزائري . بل إن الكثير منهم كانوا يرفضون الاعتراف به أو بانتمائه إلى الادب الجزائري ، وعلى سبيل المثال نجد الناقد بيير مارتينو يصرح عام ١٩٣٠ أن هذا الادب « يريد أن يكون فرنسيا قبل كل شيء . فهو مطابق لصورة المستعمرة القريبة من العاصمة التي ترتبط بروابط عديدة ، منها المادية والمعنوية والاسرية » [(٥)]

أما الناقد جبرييل اوديزيو فيقول عام ١٩٥٣ : « ليس هناك ، ولم يكن هناك قط أدب جزائري . ونحن نعني بذلك أنه لا وجود إلى يومنا هذا الادب مستقل بذاته وذي خصائص مميزة ، يؤكدها وجود لغة ودولة جزائرية بمعنى الكلمة [(٦)]

ومع ذلك فإن الادب المغربي كان موجودا في ذلك الوقت ففي الفترة ما بين ١٩٢٠ ، ١٩٤٥ ، شاهد المغرب ظهور نحو عشرة من الكتاب الذين انتجوا الروايات والقصص القصيرة التي تتميز جميعها بنفس

---

(١) جان ديجو ، الأدب المغربي الناطق بالفرنسية ، مقدمة عليه وحصر للكتاب ، أتاوا ، دار نشر نعمان ، ١٩٧٣ ، ٤٩٤ صفحة ، ص ١٤ .

(٢) موريس ريكور ، « لويس برتراند والجزائر » ، في الانفور ماسيون ألجيريان ، العدد ١ ، يناير ١٩٤٢ .

(٣) روبير راندو ، « الحركة الأدبية في شمال أفريقيا » ، في لى بيل ليتسر ، العدد ١٧ ، نوفمبر ١٩٢٠ ، ص ٣٥٠ إلى ص ٣٨٠ ، ص ٣٥٨

(٤) روبير راندو ، الأستاذ مارتان ، برجوازى صغير من الجزائر ، الجزائر ، كونييه ، ص ٥٤ ـ ٥٧ .

(٥) بيير مارتينو ، « الأدب الجزائرى ، تاريخ ومؤرخين » ، الجزائر ، ١٨٣٠ ـ ١٩٣٠ باريس ، السكان ، ١٩٣١ ، ص ٣٤٦ .

(٦) جابر ييل أوديزيو ، أوجه الجزائر المختلفة ، باريس ، ١٩٥٣ ، ص ٤٧ .

الروح والفكر ، فهي أعمال ذات هدف أخلاقي وعرقي وقد كتب جان ديجو في هذا الصدد :

« مؤلفو هذه الاعمال يخاطبون الفرنسيين . وإذا كانوا ينتقدون أحيانا ، ولكن بحذر وحساب ، الاثر السيء للاستعمار على الاخلاق (إدمان الخمر خاصة) ، فهم لاينسون أبدا إضافة العبارات الكريمة عن أفضاله وعن الوطن الأم . ويمكننا أن نقول إنهم ينظرون إلى مجتمعهم بنظرة المستعمر [٧].

ولم ينظر هؤلاء الكتاب إلى فرنسا على أنها بلد العدو ، بل العكس هو الصحيح فهي البلد الصديق الذي يغدق على الجزائر بالمنافع لكي يساعدها على الاتقاء فنجد مثلا كاتبا يدعى رباب زناتي (١٨٧٧ - ١٩٥٢) يحلو له القول إنه « يدين إلى فرنسا بكل شيء » . وفي دراسته عن المشكلة الجزائرية من وجهة نظر مواطن جزائري ، عام ١٩٣٨ ، كتب إن الجزائريين « محظوظون لأنهم يتمتعون بتربية عظيمة من قبل أكبر دول العالم وأكثرها حضارة ، ويستطيعون أن يخطوا معها خطوات جبارة . » ثم أضاف : « إن الهدف الذي يجب علينا أن نصبو إليه قبل كل شيء هو أن نتفرنس أي أن يكون لدينا روح فرنسية وعقلية غربية » [٨].

ويمكننا ذكر العديد من هذه الاعمال التي يحلو لكتابها أن يرددوا مثل هذه الاقوال كما أنهم عملوا على نشر فكرة اكتساب الروح والعقلية الفرنسية . ولكي يعطوا قوة لادعاءاتهم كانوا يؤكدون على المظاهر الجميلة في المجتمع الفرنسي . ومن جهة أخرى يبرزون بقوة مساويء مواطنيهم مثل التخلف والجهل والبربرية .

وقد كانت الرغبة في تقمص شخصية المستعمر الغربي قوية للدرجة التي دفعت الكتاب الجزائريين إلى أن يتبنوا انتقادات الفرنسيين ضد الجزائريين وكأنها صادرة منهم شخصيا : فالمستعمر ليس مستعمرا غاشما ولكنه أتى لكي يساعد على ارتقاء شعب كان من قبل فريسة للهمجية كما امتدحوا عدالة الحاكم الفرنسي . وحتى اذا حدث وتجرأ أحدهم على الشكوى من سوء الادارة الفرنسية في الجزائر ، فسرعان ما كان يعزي نفسه قائلا إن فرنسا الأم ليست كذلك وإنها لو علمت بذلك لتداركت هذه الاخطاء .

مثل هؤلاء الكتاب كانوا من أنصار فكرة إيجاد دولة جزائرية فرنسية ، لكن مع الابقاء على الاسلام كدين وعقيدة . فنرى على سبيل المثال أحد الكتاب ويدعى محمد عزيز قصوص (توفي عام ١٩٦٥) وهو أشد أنصار فكرة إيجاد دولة الجزائر الفرنسية ، يعترف أن الجزائريين ما زالوا بعيدين كل البعد عن المساواة بين « الوطن الأم » و « الجزائر المسلمة » . وقد كتب « لن تكون الجزائر ابدا فرنسية بصورة كاملة الا اذا منح المثقفون المسلمون فيها حقوق المواطن الحر . وأصبحوا حلقة وصل بين فرنسا التي كانت مربيتهم ، والجزائر المسلمة التي سوف تستمر في كونها أمهم .

إذاً هذا التشابه التام بفرنسا لم يكن كاملا وذلك بسبب الارتباط الفطري القوى بالاصل .

وقد خاطب هؤلاء الكتاب القراء الفرنسيين باللغة الوحيدة التي يفهمونها وهي اللغة الفرنسية محاولين في أعمالهم أن يتغنوا بأفضال فرنسا الام الحنون التي لم تبخل على أبنائها الجزائريين بالعلم والمنافع العديدة ، ومن جهة أخرى كان هؤلاء الكتاب يتبارون في الكتابة بلغة سليمة دون أي أخطاء لغوية ، معتقدين أنهم بذلك قد أصبحوا فرنسيين ، وعلى حد قول هنري كريا ، كانوا مدفوعين بالرغبة في أن يبرهنوا لأنفسهم أنهم قادرون بدورهم على استعمار لغة المستعمر [٩] ،

وقد يكون هذا صحيحا بالإضافة الى الرغبة الملحة في البرهنة على أنهم « تلاميذ نجباء » .

---

(٧) جان ديجو ، نفس المرجع ، صـ٢٠ .

(٨) رباب زناتي ، المشكلة الجزائرية ، .... ص٤٦ ، ٨٥ .

(٩) هنري كريا ، مقدمة عرض الأدب المغربي الجديد : (جيل ١٩٥٤) في برزانس أفريكين ، مجلد ٣٤ - ٣٥ ، أكتوبر ١٩٦٠ ، يناير ١٩٦١ ص١٧٨ .

وهكـذا يمكننا القـول مع جـان ديجو « إن الكتـاب المغاربة قد أخذوا الكلمة (على صعيد الادب) ولكنها كلمة ناقصة بالنسبة للحركة القومية وللأمة الجزائرية . فهي لاتحتوي على رفض للاستعمار ، بل على الـرغبة والارادة في أن يكونوا فرنسيين ، أو صورة للفرنسيين ، مع بقائهم مسلمين . هؤلاء الكتاب لايمثلون الا جزءا هامشيا من الدولة ومظاهر سطحية وجزئية » [١٠] .

إن كتاب هذه المرحلة لاينتمون إلى الحركة الوطنية الشعبية التي تمتد جذورها إلى قلب المجتمـع المغربي . وهم يختلفون تماما عن كتاب المرحلة التالية ، التي يطلق عليها « جيل ١٩٥٢ » .

وتشهد هذه الفترة ميلاد هـذا التيار الادبي المغـربي وبداية ازدهاره وذلك في غضون الحرب العالمية الثانية أي الفترة التي سبقت الثورة المسلحة في بلاد المغرب ، ويعتبر ميلاد هـذا التيار الادبي من أهم الاحـداث في السنوات الاخيرة وقد كتب مولود فرعون ، وهو أكبـر الكتـاب الجزائـريـين من جيـل الخمسينيـات في هـذا الموضوع :

« منذ بضعة أعوام حيا النقاد ازدهار نوع من الادب الجزائري قوبل في فرنسا باهتمام قلق ، هذا الاهتمام الذي يثيره الـرسل الحقيقيـون في الأوقات العصيبـة ، وللمرة الاولى سمعنا صوتا يصدر من الجزائر ، صوتا لم يكن من الممكن أن نخطئة ، ولغـة تـأتي من القلب وتعتصر القلوب » [١١] .

ولم يتوقع أحد لهذا التيار الادبي أن يزدهر وأن يستمر طوال هذه السنين فنجد الكاتب التونسي ألبـير ميمى يكتب عام ١٩٥٧ . :

« يبدو أن الادب المستمر النـاطق باللغـة الأوروبية محكوم عليه بالموت شابا » .

ولكن الايام أثبتت عكس ذلك . وقد كان للحرب العالمية الثانية (١٩٣٩ ـ ١٩٤٥) ، التي بدت وكأنها حرب تحرير قومية ، آثار عميقة في البلاد المستعمرة التي اشتركت فيها ، وخاصة في الجزائر التي دفعت ضريبة ثقيلة من الدم . فالجزائريون الذين كانوا قد قاتلوا من أجل الحرية والديمقراطية ، بجانب فرنسا كانوا يأملون في حصولهم هم أيضا على الاستقلال . ولكن سرعان ما تلاشت كل آمالهم واستيقظوا من أحلامهم الجميلة بعد المذابح المروعة التي حدثت في مدينة قسنطينة .

وقد كتب محمد عبد اللى عن هذا الموضـوع :

« منـذ ذلـك الـوقت حـدث نـوع من التـراجـع والإنطواء . وأصبح من الضروري أن يكون البحث عن الـدافع الاخـير القادر عـلى تحطيم أشكـال الماضي في الداخل ، في كتلة الواقع الجزائري وليس في الخارج . إن الادب الجزائري الجديد يحمل طابع هذا البحث ، وهـذا المجهود لكي يشمـل الشعب الجزائـري بأكمله ويساعده على أن يدرك ذاته التي لم يسبق له أن أدركها من قبل على الصعيد الادبي » [١٢] .

وقد انتشر هذا الادب المغربي الناطق بالفـرنسية في الجزائر أكثر مما انتشر في تونس والمغرب ، ويرجع سبب ذلك إلى أن الاستعمار الفرنسي قد ساد في الجزائر فترة أطول مما أدى إلى تأثير الثقـافة الفـرنسية عـلى العقول وطرق التفكير بصورة أقوى . وسوف يعطي هذا الادب الجزائري الجديد أول روائعه في مجال القصة التي سوف يجددها كلية وتعتبر قصة الكاتب مـولود فـرعون « ابن الفقير » التي نشرها عام ١٩٥٠ (على نفقته الخاصة) نظرة ألقاهـا الكاتب عـلى الفقر والبؤس اللذين كـانا يسودان البلاد وعلى الرغم من افتقار قصة « ابن الفقير » للوعي السياسي إلا أنها تميزت عما سبقها من الروايات وذلك بفضل صدق الكاتب ورغبته في إظهار مـواطنيه

(١٠) جان ديجو ، موقف الأدب الفرنسى الناطق بالفرنسية ، ١٩٨٢ ، ص ٣٠ .

(١١) مولود فرعون ، عيد الميلاد ، الأدب الجزائرى ، ص٥٣ إلى ٥٨ ، داردى سوى للنشر ، ١٩٧٢ ، ص٥٣ .

(١٢) محمد عبد اللى ، « الأدب الجزائرى الجديد » ، لي لى ليتر فرنسيز ، ٨ الى ١٤ مارس ١٩٥٦ .

على حقيقتهم ، كأنه يقول : انظروا ها نحن ، وهاهي صورتنا الحقيقية .

وقد ظهرت القصة الجزائرية القومية لأول مرة عام ١٩٥٢ و١٩٥٣ ، أي في الفترة التي سبقت حرب التحرير ، وقد كان لظهور أول قصة لمحمد ديب « البيت الكبير » ١٩٥٢ ، وكذلك « الهضبة المنسية » لمولود معميري ، صدى واسع وردود فعل عنيفة في الجزائر وفي فرنسا . وقد تضاربت آراء النقاد حولها فمنهم من أفرط في المديح ومنهم من حقرها إلى أقصى درجة .

وبوجه عام نجد أن النقاد الفرنسيين حاولوا أن يشوهوا أعمال هذين الكاتبين الشابين وذلك بالتركيز على بعض النواقص ومظاهر الضعف الموجودة وذلك بغرض سياسي بحت . ومن جهة أخرى نجد أن النقاد الجزائريين قد لاموا ديب ومعميري على بعض الاخطاء التي لاتغتفر بالنسبة لكتاب يعايشون بعمق تاريخ ومأساة بلادهم . وهذا ما عبر عنه عبد اللطيف لعابي ، وهو كاتب مغربي ، في محاولة لتقييم الإنتاج الادبي لجيل ١٩٥٢ :

« ليس الهدف أن نطالب هذا الادب بأكثر مما كان في استطاعته أن يقدم ، فقد كان أدب دفاع شرعي ، أدب مقاومة ثقافية ، لكنه في نفس الوقت أدب مستلب بشدة ، سواء على صعيد الشكل أو المحتوى ، وذلك بسبب تكوين الكتاب أنفسهم أو أهم ممثليه ، وبسبب ضيق منظورهم الثقافي والسياسي [١٣] .

وبغض النظر عن صحة هذه الآراء ، فالواقع أنه منذ ظهور الاعمال الاولى لديب ومعميري ، بدأ ميلاد القصة التي ستعطي صورة لم يسبق لها وجود بنفس الثراء والواقعية عن الحياة والعادات والآمال والتطلعات وصحوة الضمير القومي وما تلاه من كفاح لشعب الجزائر .

وقد أوضح محمد ديب ذلك عام ١٩٥٣ :

« يبدو لي (. . .) أن الادب القومي ، بالمعنى العميق لهذه الكلمة ، في طور التكوين ، وهذا ينطبق بوجه خاص على الجزائر » [١٤]

هذا الادب يعطي دليلا جديدا إذا استلزم الأمر ، على وجود شخصية جزائرية مثلها مثل بطلة كاتب ياسين في روايته « نجمة » ، التي نشرت عام ١٩٥٦ ، فنجد أنها تبدو شاردة ومزدوجة ، ولكنها في نفس الوقت تمثل مثلا أعلى للجمال والسمو ، من أجلها يحمل عشاقها السلاح ، ويقتلون أو يضحون بأنفسهم » . هذا الواقع الجزائري لم يجرؤ أي كاتب حتى ألبير كامو على التعبير عنه . وقد أوضح مصطفى الاشرف هذا قائلا :

« هذا الادب سوف يعكس لأول مرة في تاريخ الادب الفرنسي ، على الرغم من نواحي القصور التي يتسم بها ، حقيقة جزائرية لم يجرؤ أي كاتب ، حتى كامو عن التعبير عنها (. . .) ، يجب القول إن هذه الادب الجزائرية الناطق باللغة الفرنسية ، يرجع من الناحية الفنية إلى الاسلوب التلقائي رغم اقترابه من الكمال الشكلي » [١٥] .

وقد شرح كاتب آخر من المغرب ، يدعى أحمد سفراوي ، العوامل التي دفعت بالكتاب المغاربة الشبان إلى الكتابة معللا ذلك بإدراكهم لحقيقة ذاتهم بأنفسهم . وأصبح حينئذ لزاما عليهم أن يعرفوا أنفسهم إلى الآخرين الى الفرنسيين ، هؤلاء الذين اعتادوا أن ينظروا إليهم من عليائهم وأن يثيروا أعصابهم بتكبرهم وأحيانا باحتقارهم .

ويعترف مولود فرعون في خطاب إلى صديقه الكاتب إيمانويل روبليز وهو فرنسي الاصل لكنه عاش في الجزائر مثل ألبير كامو :

(١٣) حديث صحفي مع عبداللطيف لعابي ، في جون أفريك ، العدد ٦٠١ ، السبت ١٥ يوليو ١٩٧٢ ، وأعيد نشره في برزنس أفريكان ، خريف ١٩٧٢ ، ص ٣٥ : ٣٩ .
(١٤) محمد ديب ، حديث صحفي ، في أفريك ـ اكسيون ، مارس ١٩٥٣ .
(١٥) مستقبل الثقافة الجزائرية ، لي تون مودرن .

« كنتم أول من قال لنا : هذه هي حياتنا وحقيقتنا . وعندئذ أجبناكم بدورنا : هذه هي حقيقتنا نحن أيضا . وهكذا بدأ الحوار بينكم وبيننا . ولكنه توقف وحل محله القتال » [(١٦)] .

وكان المعنى الحقيقي لهذا الحوار هو : نحن لانشبه الصورة التي حلا لكم أن تصوروننا بها ، ولكن هي صورتنا الحقيقية ، وقد كان فرعون يعترف أن معظم الكتاب الذين يطلق عليهم كتب مدرسة الجزائر التي ينتمي إليها كامو وروبليز وآخرون قد وضعوا حدا لما كنا نجده عند الكتاب الذين سبقوهم ولم يرغبوا في وصف « شرق مصطنع وغير حقيقي ، لكي يضعوا نمطا إنسانيا أقل جمالا ولكن أكثر صدقا . ويضيف فرعون : إن المجتمع الذي يصنعونه ما زال غريبا عنا ، مجاورا إذا استطعنا قول ذلك ، ولكنه مختلف إننا نشعر في أعمالهم بالتعاطف مع الجزائري ولكن الجزائري نفسه غائب لاوجود له . ويرجع سبب ذلك بقول فرعون إلى أن هؤلاء الكتاب ومنهم كامو لم يستطيعوا أن يتقربوا منا لكي يعرفونا بدرجة كافية . [(١٧)] .

هذا النقص في أعمال كتاب شمال أفريقيا فرنسي الأصل ، كما كان من أهم نتائجه أنه ساعد على ميلاد الادب المغربي بقلم المغاربة أنفسهم . وبدأ الكتاب المغاربة في الكلام عما يعرفونه جيدا ، حتى يكونوا واثقين من أن قولهم هو الحق . وهكذا وجد كل كاتب منهم نفسه ، ودون أن يدري في أغلب الأحيان ، يتكلم عن نفسه وعن تجربته الشخصية ، وعلى الرغم من استخدامهم لضمير الجمع « نحن » ، فلكل منهم شخصية مستقلة ، وهذا ما عبر عنه دريس شرايبي المغربي عام ١٩٦٢ حين قال : « أنا متعدد ، مجموعة من المستعمرين وهكذا أصبح الحوار بين الضميرين « أنتم » أي الآخر وهو الغرب ، غير المسلم ، الاجنبي أما « نحن » فهو المغرب ، الإسلام ، والمختلف الذي يطالب باختلافه الذي لايمنع من إحساسه بأنه « إنسان » [(١٨)] .

ونجد أن تلك القصص تدخل في إطار السيرة الذاتية . فهي تتكلم عن الطفولة « طفولة فن وطفولة شعب » [(١٩)] .

ونجد مولود فرعون في رواياته « ابن الفقير » (١٩٥٢) و « الارض والدم » (١٩٥٣) يصف حياة الفلاحين الفقراء دون أن يخفي أي شيء من الحقيقة . وفي نفس الوقت تقريبا ينشر مولود معميري قصته الهضبة المنسية (١٩٥٢) التي تدور أحداثها في قرى القابيلي . وتأتي أعمال محمد ديب الروائية وخاصة ثلاثية « الجزائر » التي تتكون من البيت الكبير ، والحريق ، والنول لتجد مكانها في نفس النمط الذي يمكن أن نطلق عليه اسم الأدب القومي . فهو أولا أدب إيضاح ، يوضح الواقع القاسي الذي كان يسود في المجتمعات المغربية حينذاك ، تلك المجتمعات التي يستغلها الاجنبي ، كما أنه يعبر عن الالم والضيق اللذين يشعر بهما كتاب هذا الجيل .

وقد كتب البير ميمي في هذا الصدد في مقدمة كتابه مختارات من أعمال الكتاب المغاربة « للكاتب الناقد جان ديجو :

« إن هؤلاء الكتاب الجدد يتشاجرون مع بلدهم . كأنهم يتشاجرون مع أهم مالديهم (. . .) ، فقد كان كافيا لهم بصفتهم مستعمرين ، أن يعبروا عن أنفسهم ، لالكي يشهدوا على الاستعمار ولكن لكي يبنوا العالم الداخلي والخارجي للمستعمر (. . .) ، كان لزاما أن يجرءوا على مهاجمة حياتهم الخاصة وحياة

---

(١٦) مولود فرعون . رسائل إلى أصدقائه . باريس دار لوسوى للنشر ، ١٩٦٩ ص ١٥٤ .

(١٧) ومما يؤكد هذا القول اعتراف الكاتب مارسيل موسى عام ١٩٥٦ قائلا إنه اكتشف حقيقة المجتمعات العربية واليهودية وهو في باريس ، عن طريق أعمال ديب وفرعون وميمى ، على الرغم من أنه نفسه عاش حتى سن العشرين في شمال أفريقيا

(١٨) دريس شرايبى . الخلافة المفتوحة ، ١٩٦٢ .

(١٩) جيل شاربونيه ، تطور وبناء القصة المغربية ، صـ ١١٠ .

مواطنيهم ، وكذلك العلاقات بينهم وبين المستعمر » [٢٠]

إن الادب الجزائري الجديد يجعل القارىء يعايش الشعب الجزائي في حياته اليومية ، وذلك بوصفه لعاداته وتقاليده ، وإفصاحه عن أفكاره ومشاعره وتطلعاته ، أي يغرقنا في الواقع الجزائري . والواقع أن إرادة الإفصاح هذه كانت أساسا موجهة للقارىء الأوربي ، لإثارة فضوله واطلاعه على الإنسان المغربي بمشاكله ، وبؤسه وقلقه .

وكما قال الناقد على مراد :

« إن الادب المغربي باتجاهه هذا يحاول أن يخترق « الحاجز المنيع » الذي كان يحيط يومئذ بالعامل الأوروبي في المجتمع المغربي وأن يؤثر في المشاعر الفرنسية بأن يقدم لها صورة صادقة وكاملة لمجتمع إنساني مجهول بالنسبة لها أو بعيد عنها »[٢١] .

وهذا ما يؤكده بدوره مولود معميري عام ١٩٦٧ :

« لقد أردنا أن نفهم الأوروبيين ما هي حقيقة أفريقيا إذا نظرنا إليها من الداخل وحيث إن عدد القراء الأفارقة ليس كبيرا بسبب تفشى الأمية ، فنحن محكوم علينا أن نعرف أنفسنا وأن نعرف بلادنا لهؤلاء الذين يصدرون أحكاما خاطئة على أفريقيا ، اذن نحن مضطرون للاسف أن نكتب للاجانب ، نكتب لكم أيها الأوروبيون » .

إذن كان الغرض من الإنتاج الادبي في هذه المرحلة هو التعبير عن « الذات » العميقة للجزائر ، وعن البؤس المعنوي والمادي لسكان بلاد المغرب الاصليين ، وكذلك كان الغرض منه جذب الاهتمام وهذا ما عبر عنه مولود فرعون بقوله الذي يدل على ذكاء وفهم شديدين :

« إن الاهتمام الذي قوبل به هذا الادب آت دون شك من استعداد الشعب الفرنسي وقتئذ للاستماع لنا وتطلعه الى إيجاد صور صادقة لواقعنا . ويمكن تعليل الكم الهائل من إنتاجنا الادبي بسبب من رغبتنا العارمة في أن نعبر بصدق عن أحاسيسنا ، وأن نعطي صورة حية لواقعنا في كل مظاهرة حتى نبدد كل أسباب سوء التفاهم الراسخة وأن نحرم الضمائر المستريحة من مبرر وعذر الجهل بها » [٢٢] .

وفي عام ١٩٦٣ حاول بشير حاج تبرير اتجاهات الرواية الجزائرية في ذلك الوقت قائلا : « إن كتابنا لم يكتبوا قصائد وروايات باللغة الفرنسية لأنهم ذهبوا الى المدرسة الفرنسية وتعلموا فيها اللغة الفرنسية ولكن لأنهم عاشوا حياتهم كجزائريين في ظروف الاستعمار الفرنسي بالجزائر . إن أبطال رواياتهم لم يخرجوا من خيالهم ولكنها شخصيات خلقها الشعب ، بل هي الشعب الجزائري نفسه » [٢٣] .

اذن يمكننا القول إن الادب المغربي في ذلك الوقت وخاصة في الجزائر كان أدب إفصاح وتعريف ، كثيرا ما انتقدت صرامته وعنفه عند بعض الكتاب ، [٢٤] ولكنه أيضا وبوجه خاص أدب رفض ومطالبه ، أدب كفاح بالمعنى الصحيح للكلمة ، أدب في خدمة العمل الثوري أي أنه « يتجسم ويتشكل وفقا لتطورات نضال عنيف لأنه يتطور وينمو وفقا لتطور الثورة وفي نفس الوقت يسجل كل خطواته ويعبر عنها » [٢٥] .

---

(٢٠) جان ديجو ، مختارات من أعمال الكتاب المغاربة الناطقين بالفرنسية ، باريس ، برزنس أفريكين ، ١٩٦٤ ، مقدمة بقلم ألبير ميمى ، صـ ١٤ - ١٥ .

(٢١) على مراد ، « الأدب المغربي الناطق بالفرنسية » ، في كونفلوان ، العدد ٤٧ - ٩٨ - ٤٩ = يناير ، فبراير ، مارس ١٩٦٥ صـ ٥٢ - ٦٦ صـ ٥٣ - ٥٤ .

(٢٢) مولود فرعون ، رسائل إلى أصدقائه ، ص ٥٤ .

(٢٣) بشير حاج على ، ثقافة قومية وثورة جزائرية ، في لانوفيل كريتيك ، يونيه ١٩٦٣ ، صـ ٣٣ الى ٥٤ ، صـ ٤٦ .

(٢٤) وقد علل ألبير ميمي عنف بعض التصريحات بقوله : « ماذا كان ينتظر من الكتاب أن يقولوه بعد ما تجرءوا على الكلام » ؟ هل كان ينتظر شيء غير تعبير هم عن استيائهم وثورتهم ، هل كنا ننتظر كلمات هادئة ممن يتألم ويعانى خصاما طويلاً ؟ « صورة المستعمر ، صـ ١٤٤ .

(٢٥) فرانز فانون ، المعذبون على الأرض ، باريس ، ماسبيرو ، ١٩٧٠ ، ٣٣٥ صفحة ص ١٥٤

إنه أيضا أدب نضال لأنة يعرف الضمير القومى ، ويعطيه شكلاً ومعنى ، ويفتح له آفاقا واسعة لاحدود لها ، أدب نضال لأنه يتحمل مسئولية ولأنه إرادة مزمنة (٢٦) .

وسوف تساند الأعمال الأدبية النضال المسلح . وهكذا سوف يشارك المثقفون في شمال أفريقيا في النضال القومى عن طريق القلم . وهذا ما عبر عنه محمد ديب عام ١٩٥٠ : « إن كل قواهم الخلاقة التى كرسوها لخدمة إخوانهم المظلومين ، سوف تجعل من الثقافة ومن الأعمال التى أنتجوها أسلحة نضال ، أسلحة سوف تساعدهم على الفوز بالحرية والاستقلال » (٢٧) .

وهذا أيضا ما سوف يصرح به شاعر جزائرى ، هو هنرى كريا ، بعد مضى عشر سنوات « إنه من المستحيل ، بصفتى شاعراً جزائرياً أن أتكلم عن شىء آخر غير الثورة الجزائرية » (٢٨) ، وهكذا يتحول الأدباء إلى « رجال يحثون الشعوب كما كان يطلق عليهم فرانزفانون . (٢٩) لقد شعر هؤلاء الأدباء بصورة ملحة ، بضرورة التعبير عن بلدهم وأن يصوغوا الجملة التى تعبر عن الشعب ، وأن يصبحوا متحدثين عن واقع جديد متحرك (٣٠) .

وإذن يمكننا القول إن هذا الأدب ولد من حياة وآمال شعب بأكمله أصبح مع بداية حرب الاستقلال صدى للنضال المرير لهذا الشعب ، ويمكننا إذن أن نضع أسماء هؤلاء الكتاب كما قال أحد الأدباء المعاصرين مع المجاهدين القدامى ومع مصابى الحرب ، لأن هؤلاء حاربوا بالبندقية ، وآلاخرين حاربوا عن طريق الرواية السياسية (٣١) .

هذا ما تتميز به أغلب الأعمال التى ظهرت في الفترة ما بين ١٩٥٢ ـ ١٩٦٤ والتى كتبها كل من مالك حداد (٣٢) ، محمد ديب ، هنرى كريا ، مراد بوربون ، آسيا جبار كاتب ياسين (٣٣) ، وكثيرون آخرون . وتدوى كل هذه الأعمال بصرخة واحدة ، صرخة كانت مكتومة وحررتها معركة التحرير وهى : « الآن نحن نتمتع بكياننا » . كل كاتب يعرف الآن من هو ، « يسكن اسمه » على حد قول الشاعر جان عمروش .

ان الكاتب الذي سلك طريق الالتزام القومى عليه آلان أن يستمر في التزامه هذا إلى النهاية التى تتلخص في « قتل الأب الاستعمارى » أى أن يلفظ كل ما كان يضعه في موقف ضعف بالنسبة للعدو المستعمر . وهكذا انتهت فترة الإغضاء والخضوع للآخر ، انتهت مرحلة غض النظر تحت وطأة نظرات الغازى ، انتهت فترة الصبر والانتظار .

ويشهد عاما ١٩٦٤ ـ ١٩٦٦ ، إلى جانب بعض الأعمال الأدبية (قصة أوشعر) التى تدور حول حرب

---

(٢٦) نفس المرجع صـــ ١٦٩ .
(٢٧) مقالة لمحمد ديب ، نشرت في الجيه ريبوبليكان ، يوم ٢٦ ابريل ، ١٩٥٠ .
(٢٨) حديث صحفى مع هنرى كريا في الاكسبريس ، ٢١ يوليو ١٩٦٠ ، صـــ ١٣ .
(٢٩) ف . فانون ، نفس المرجع ، ص ١٥٤ .
(٣٠) نفس المرجع صـــ ١٥٦ .
(٣١) جان ديجو ، نفس المرجع ، ص ٢٩ .
(٣٢) إن أشعار مالك حداد كانت دائما صدى للمعركة ، ولكل ماكان يكمن في صدر الشعب الجزائرى .
(٣٣) قصة كاتب ياسين « نجمة » تعد من أكثر قصص هذه الفترة تأثيرا . فنجمة أصبحت رمزا للجزائر ، الأرض ـ الأم ، الوطن الذى يبحث عنه البطل .

التحرير ، أعمالا أخرى توضح أن هناك تغييراً فى المضمون والأسلوب عند بعض الكتاب .

ويمكن أن نطلق على هذه المرحلة أنها مرحلة الرفض والرجوع إلى الوراء فبعد انتهاء الحرب ضد المستعمر يجد الكاتب نفسه أمام نفسه ، ويستعيد تلقائيا دوره الاجتماعى كموقظ للضمائر وناقد للمجتمع رافضا « الصورة الجميلة » التى تحجب الواقع الذى سوف يصبح الموضوع الرئيسى للكاتب . الكل كان متعطشا لإنتاج أدبي مختلف عن إنتاج الفترة السابقة . وبعد هذه الفترة التى يمكن اعتبارها مرحلة انتقالية أخذ الانتاج الأدبى في كل دول المغرب العربى يتزايد ، وظهرت في سماء الأدب ـ أسماء جديدة جديرة بالاهتمام ، منها على سبيل المثال في تونس اسم مصطفى تليلى مؤلف الثورة الجارفة (١٩٧٥) ، والضوضاء نائمة(١٩٧٨) ومجد الرمال (عام ١٩٨١) . وعام ١٩٧٩ ظهرت رواية عبدالوهاب مدب طلسم . كل هذا بالإضافة إلى أعمال الكاتب الكبير ألبير ميمى مثل العقرب (١٩٦٩) والصحراء (١٩٧٧) .

أما في الجزائر فقد بدأ الكتاب الشبان في تأكيد مكانتهم في عالم الأدب ، منهم مراد بوربون مؤلف رواية المؤذن (١٩٦٨) ، ورشيد بوجدرا الذى تعتبر روايته الهجر (١٩٦٩) نقطة تحول في عالم الرواية الجزائرية وذلك بسبب جرأه الأسلوب والموضوع . وتلتها **ضربة الشمس** (١٩٧٢) ، وأعمال أخرى آخرها **الحلزون العنيد** (١٩٧٧) . أما أعمال نبيل فارس فهى تمتاز جميعها بصعوبة الفهم من قبل القراء ولنذكر منها يحيى ، سيء الحظ (١٩٧٠) والمنفى والحيرة (١٩٧٦) .

وقد واصل الكاتب الكبير محمد ديب إنتاجه المتمكن والمتنوع . ونذكر على سبيل المثال رواية أجرى على الشاطىء المهجور (١٩٦٤) ، وسيد الصيد (١٩٧٣) ، وأخيرا **هابيل** (١٩٧٧) . وتمتاز أعمال ديب الأخيرة بتعمقه في دراسة مفهوم الإنسان . وبجانب إنتاجه من الروايات فقد احتل ديب مكانة مرموقة بين شعراء بلاده ولنذكر ديوانه « **أيتها النار الجميلة** » الذى نشر عام ١٩٧٢ .

أما في المغرب فقد واصل دريس شرايبى إنتاجه بنشره عام ١٩٧٢ « الحضارة ، أمى » ، وكذلك ظهر جيل جديد من الكتاب منهم محمد خير الدين مؤلف أغادير (١٩٦٧) ، والجسم السلبى (١٩٦٨) وأخيرا عام ١٩٧٨ **حياة وحلم وشعب دائم التجول** ، ويبدو الكاتب في أعماله هذه وكأنه في صراع مستمر مع ماضيه وذاكرته وأسلافه ، كمن يرغب في التخلص من كل مايربطه بهم . أما عبد الكبير خطيبى فهو مفكر أكثر مما هو كاتب روائى ، وذلك بفضل فكره الفلسفى المتميز . (**الذاكرة الموشومة**) عام ١٩٧٠ ، وكتاب الدم ١٩٧٩) .

ومن كتاب المغرب أيضا الطاهر بن جللون ، وهو كاتب وشاعر ، وقد نشر عام ١٩٧٣ « هرودة » ثم « الانزواء المنفرد » عام ١٩٧٦ ، وأخيرا « **مها المجنون ، مها العاقل** » عام ١٩٧٨ . ويحاول الكاتب في جميع أعماله أن يعبر عن « جراح الكتاب المغاربة » ومنها هواجس الماضى ، الحرمان الجنسى ، والآلام العميقة التى يشعر بها كل من لا جذور له [٣٤] .

---

(٣٤) نال هذا الكاتب جائزة غونكور لعام ١٩٨٧ على رواية ليلة القدر **Lanuit sacre** .

ويجب ألا ننسى المكانة التي تحتلها المرأة في عالم الأدب في تونس والجزائر. ففي تونس تعددت الأعمال الأدبية النسائية عام ١٩٧٥، وهو العام العالمي للمرأة. فنشرت سعاد جلوز «**الحياة البسيطة**» وعائشة شعبي «**راشد**» وجليلة حفيصة «**رماد في الفجر**»، وفي عام ١٩٧٨ نشرت سعاد هدرى «**الحياة والنزع الأخير**». ونلاحظ أن كل هذه الأعمال لاتتساوى مع أعمال الكاتبات الجزائريات مثل مرجريت طاووس عمروش، وجميلة دبيش وخاصة آسيا جبار، التي تعتبر رواياتها من أروع وأصدق ماكتب عن المرأة. ويمتاز أسلوبها بالجرأة والتحفظ في نفس الوقت وكذلك بالصراحة وحرية التعبير.

وهكذا نرى أن الإنتاج الأدبي في بلاد المغرب مازال مزدهرا. نحن لاننكر وجود مشاكل متعددة، منها الاتجاه إلى التعريب ورغبة الكتاب في التعبير بلغتهم القومية، وهذا يؤدي بنا إلى إثارة نقطة جديدة وهي مشاكل الكتاب أو مايسميه بعض النقاد مأساة الكتاب.

مأساة الكتاب

كتب مولود فرعون عام ١٩٥٧:

«لقد أصبح من الواجب علينا، لكي نصل إلى المشاعر ونقنع القراء بكتاباتنا أن نلجأ إلى كل طاقة ذكاء لدينا وأن نبحث عن الحقيقة في قلوبنا، وعن النبرة اللائقة التي تعبر عن مأساتنا، إن الحل السليم قد فرض على الكثير منا، هؤلاء الذين استلهموا أعمالهم من أعماقهم، عند ما لم يتحدثوا ببساطة عن حكاياتهم الشخصية» (٣٥).

وحكايتهم هذه الذي يتكلم عنها فرعون معروفة تماما، وهي جوهر مأساتهم، فهم «أدباء ينتمون إلى عالم متميز» ويملكون «الثقافة الفرنسية»، ولهذا وجدوا أنفسهم على هامش ثقافتين:

إحداهما قومية، وهي «ثقافة المجتمع المتجمد، الجاهل الفقير، والبعيد كل البعد عن العصر الحديث»، تلك الثقافة التي مازالوا يرتبطون بها ارتباطا وثيقا، والثقافة الأخرى هي الثقافة الفرنسية، أي ثقافة «الآخر» المستعمر، التي أصبحت الثقافة الوحيدة التي تسمح لهم بالتفكير والكتابة والتعبير.

وعندما يكتشف الأديب المغربي المستعمر أنه حرم من هويته ومن جذوره القومية والثقافية والدينية، يبدأ في البحث عن هويته متسائلا: «من أكون أنا المغربي المستعمر، وما هو مكاني في العالم بين أقراني، وبالنسبة للآخرين؟». ويتسم هذا البحث عن الهوية بالألم لأن الأديب بتساؤله هذا يجد نفسه لايملك أي «نسب أبوي» ويكتشف أنه «ابن غير شرعي».

وقد كتب جان ديجو في هذا الصدد:

إن الكتاب في البلاد المستعمرة قد كشفوا عن عدم ارتياحهم وصراعهم، صراع عدم الشرعية الذي بدأ بمرحلة الوعي بذلك ثم الشعور بالهامشية »(٣٦)

ولم يعبر أحد من الكتاب عن هذا الشعور الأليم بعدم الشرعية وعن فقدانه بصورة أصدق من جان عمروش عندما كتب:

---

(٣٥) مولود فرعون، نفس المرجع، ص ٥٧.

(٣٦) جان ديجو: الأدب المغربي الناطق بالفرنسية»، في برزانس فرانكوفون، ربيع ١٩٧٨، ص ٥٨.

« لقد حصل المغربي المستعمر على فائدة تعلم لغة واكتساب ثقافة لايعتبر وريثها الشرعى ومن ثم يعتبر ابنا غير شرعى . وهناك ضرورة لوجود الابن غير الشرعى ، لأن الوريث الشرعى ، وهو وريث بحكم القانون ، يبقى في اللاشعور ولا يعلم قيمة الميراث . أما الوريث غير الشرعى الذى يستبعد من الميراث ، فيجد نفسه مضطرا أن يسترد بالقوة صفته كوريث » [٣٧] .

ومن جهة أخرى أن المستعمر الأجنبى يشككه في هويته ، وينجح في ذلك لدرجة أن المغربى يشك في هويته الذاتية عندما يكتشف أنه لايمتلك اسما شرعيا

ويندب عمروش ذلك في هذه القصيدة المؤثرة :
« لقد سلب الجزائريون كل شيء » .
« الوطن والاسم »
« اللغة بحكمها المقدسة »
« التى تنظم سير الانسان »
« من المهد إلى اللحد » [٣٨] .

إن الصراع الذى يقوده المفكر الذى يعيش تحت وطأة الاستعمار سوف يدور حول حصوله على أبسط حقوقه ، ألا وهو حقه في أن يكون له « ذاتية » وألا يكون صورة مطابقة « للآخر » ، المستعمر الفرنسى وأن يكون له الحق في أن يحمل اسمه وأن يتكلم لغته وأن يعيش حرا على أرض أجداده .

هذا البحث الأليم عن الذاتية ، قد صاحبه إحساس أليم بالتمزق لدى العديد من الكتاب الذين لم يرغبوا أن يتبرءوا من عالمهم ولا أن ينبذوا عالم المستعمر الذى كانت تربطهم به روابط ثقافية وعاطفية . وقد كان الاختيار صعبا في كثير من الأحيان . ويبدو هذا واضحا فيما كتبه أحد الأدباء المغاربة من جيل الشباب في كتابه الحمار :

« هل أنا مطالب أن أختار ؟ لقد اخترت منذ البداية ولكنى أتمنى من كل قلبى ألا يطلب منى الاختيار مرة ثانية . إذ على الرغم من أنى اخترت أن أعيش في فرنسا وربما أن أموت على أرضها ، وهذا الأمر ليس بيدى ، فمازلت أشارك في حياة هذا العالم الذى عاصر طفولتى وفي الإسلام الذى يزداد إيمانى به أكثر فأكثر » [٣٩] .

إن حرب التحرير والحصول على الاستقلال يعتبران نهاية هذا المطاف الطويل وهذا البحث الأليم عن الذات وعن الهوية بالنسبة لمن عاشوا تحت وطأة الاستعمار في بلاد شمال أفريقيا ، وبعد أن أصبحوا مسئولين عن أنفسهم بتحررهم من استعباد المستعمر الغريب الدخيل عليهم ، استطاع المفكرون المغاربة أن يرددوا مع أحد شعرائهم :

« الآن يستعيد شعبنا الحياة بكل قوة الشعب» الآن تنبض صدورنا بكل قوة بلادنا « الآن نحن لنا وجود »[٤٠] .

ولكن ظلت هناك مشكلة ملحة تفرض نفسها على أدباء شمال أفريقيا وهى : هل يعنى التحرر واستعادة الذات ضرورة نبذ اللغة الفرنسية والتوقف عن الكتابة بها ؟ وما هو شعور الكتاب تجاه هذا الموضوع الحيوى ؟

(٣٧) جان عمروش ، الاستعمار واللغة ، اكتوبر ١٩٦٠ .
(٣٨) جان عمروش ، رماد (ديوان قصائد) ، ذكر في كتاب جان ديجو صـــ ١١٠ .
(٣٩) دريس شرايبى ، الحمار ، باريس ، دينوال ، ١٩٥٦ ، ١١٧ ص - صـــ ١٤ .
(٤٠) قصيدة نشرت في جريدة الاكسيون ، بتونس في ٢٦ ديسمبر ١٩٧٥ .

إن الموقف يختلف من بلد لآخر ، بل من كاتب لآخر . فمنهم من صمم على الإبقاء على اللغة الفرنسية كأداة وحيدة ومثلى للتعبير عما يكمن في أعماقهم . هؤلاء لم يشعروا في أى وقت من الأوقات بالتمزق بين ثقافتين وهذا ماعبر عنه الشاعر التونسى منصف غاشم ، بقوله :

« إن اللغة الفرنسية مقبولة تاريخيا ، وهى تشكل أداة ثقافية فعالة ومندمجة بعمق في كياننا إنى أستخدمها لأن لها القدرة الكاملة على التعبير عن واقعى الخاص الحالى كعربى ومغربى وتونسى ، ومن الواضح أنى أنهل بصورة ديناميكية من ثلاثة عوالم لغوية وثقافية ، وذلك في آن واحد ، تلك العوالم هى : العربية العامية ، والعربية النحوية ، والفرنسية ، واللغة الفرنسية مثل كل اللغات تعتبر ملكاً مشتركا تحت تصرفى ، أستطيع أن أزودها بكل التغييرات والتجديدات والمستحدثات وردود الفعل التى أريدها (...) ، إنى أكتب بالفرنسية دون أن أشعر بالعزلة من جراء ذلك أو بعيدا عن الواقع الحي لشعبي »[٤١] .

ويبدو أن الوضع مماثل بالنسبة للكاتب التونسى مصطفى تليلى مؤلف الثورة الجارفة . فهو يستخدم اللغة الفرنسية دون أى عقد . وحتى عبدالوهاب مدب ، وهو آخر اسم ظهر في عالم الأدب التونسى نجده يستخدم اللغة الفرنسية في روايته « طلاسم » .

ولكن هناك كتاب آخرون في تونس لايشعرون بنفس الارتياح عندما يستخدمون اللغة الفرنسية للتعبير عن آرائهم وأحاسيسهم . ويبدو ذلك واضحا في تصريح حد الكتاب عام ١٩٧٤ .

« عندما أعبر بالفرنسية فانى لاأكون نفس الشخص الذى يعبر بالعربية ، ومن هنا يتولد لدى إحساس بالقطيعة والتمزق ، قد يصل إلى درجة الجمود . . »[٤٢]

أما في الجزائر فنجد أن غالبية الأدباء لايعترضون على استخدام اللغة الفرنسية في كتاباتهم ، ومحمد ديب مثلا يعتبر اللغة الفرنسية لغته الأم الثابتة وهى كما يقول : « المركبة المثلى للفكر الذى يحاول أن يصل إلى الاهتمامات العالمية المعاصرة من خلال الحقائق المحلية . وإنى كجزائرى لاأرى أى مأساة في استخدامها » [٤٣] .

ويقاسم مولود معميرى محمد ديب في الرأى . وهذا مايبدو واضحا في تصريحه عام ١٩٦٦ :

« إن الكتابة بالفرنسية أوبالعربية ماهى إلا إثراء للجزائرى » . ولاتمثل اللغة الفرنسية بالنسبة له إطلاقا ، «لغة العدو البغيضة ، ولكن أداة لامثيل لها للتحرر وللاتصال بعد ذلك ببقية العالم» وقد أضاف : « انني أعتقد أنها تعبر عن ذاتنا أكثر بكثير من أنها تخوننا »[٤٤] .

---

(٤١) « من كل جهات اللغة الفرنسية » صـ ٧١ ـ ٧٢ .

(٤٢) « نحن شركاء العمر » ، في لى نوفل ليترير ، العدد ٢٤٣٤ ، ٢٠ مايو ١٩٧٤ .

(٤٣) حديث صحفى في المجهود الجزائرى ، ١٩ ديسمبر ١٩٥٢ .

(٤٤) النهار ، بيروت ، ٢٧ مايو و٣ يونيو ١٩٦٦ .

أما في المغرب فنجد أيضا أن غالبية الكتاب لايعترضون على استخدام اللغة الفرنسية في الكتابة ، ولكن من الواضح أن قلة شعبية الأدب المغربى الناطق بالفرنسية تزداد يوما بعد يوم . ويرجع السبب في ذلك إلى الرغبة القوية المتزايدة فى التعريب التى تولد عنها نوع من الكراهية للأدب الناطق بالفرنسية .

وعلى الرغم من اختلاف الآراء في بلاد شمال أفريقيا الثلاث حول استخدام اللغة الفرنسية للتعبير والانتاج الأدبى فهذا لايعنى إطلاقا أن النتاج قد توقف أو قل بل يمكننا القول بأمانة إنه في ازدهار مستمر ومتجدد إلى يومنا هذا . ولكننا لانعرف ماذا يخفى المستقبل .

* * *

المراجع

1- DEJEUX Jean : Litterature Maghrebine de langue francaise , Introduction generale et Auteurs , Ottawa , Editions , Noaman , 1973 , 494P .

2- ID : Situation de la Litterature, Maghrebine de langue francaise , Alger , Office des publications Universitaires , 1982 .

3- FERAOUN Mouloud : L'anniversaire, Paris Editions du Seuil, 1972, 143 p.

4- Khatibi Abdelkabir : Le Roman Maghrebin Paris, Maspero 1968, 147 p.

5- LAROUI Abdalla : L'Ideologie Arabe Contemporaine, Paris Maspero, 1967, 224 p.

6- MERAD Ghani : La litterature Algerienne d'expression francaise, Paris, P.I. Oswald, 1976, 205 p.

7- VIATTE (Auguste) : La Francophonie, Paris Larousse, 1969, 205 p.

8- YETIV (Issaac) : Le Theme de l'alionation dans le roman maghrebin d'expression francaise (1952-1955) C.E.L.E.F., Sherbrooke 1972, 248 p.

* * *

قيم إنسانية في مسرحية الكيستيس

للشاعر يوريبيديس

حلمي عبد الواحد خضرة

يوريبيدس ثالث شعراء التراجيديا المشهورين ، ولد عام « ٤٨٠ ق . م » . كتب اثنتين وتسعين مسرحية ، وصلنا منها ثماني عشرة[١] . بلغت شهرته قديما جدا كبيرا ، لدرجة أن هناك رواية تقول إن كثيرا من أسرى الآتينيين في حملة صقلية عام « ٤١٥ ق . م » . قد نال حريته مقابل ترديدهم بعضا من أشعاره ، ولعل هذه الحادثة تبين مدى مكانته في العالم القديم ، رغم أن الحظ لم يحالفه في المسابقات المسرحية التي تقدم إليها كثيرا ، ولم ينل الجائزة الأولى سوى خمس مرات فقط طوال حياته الأدبية[٢] . وأعتقد أن السبب في ذلك يرجع إلى أن الشاعر كان يطرق آفاقا جديدة في الأفكار وأسلوب الأداء كانت تتسم بالجرأة والتطور تجاوز فيها زميليه في هذا الفن إيسخولوس وسوفوكليس .

والمسرحية التي نحن بصددها الآن نظمت عام « ٤٣٨ ق . م » . وهي المسرحية الرابعة في الرباعية المؤلفة من مسرحيات نساء كريت ، والكيمايون في بسوفيس ، وأخيرا مسرحية تليفوس[٣] .

وتدور أحداث مسرحية الكيستيس كما يرويها الإله أبوللون في مقدمة المسرحية على النحو التالي :

يستهل الإله المسرحية فيصف كيف أنه ساعد الملك أدميتوس ملك فيراي لتأجيل موته وذلك بعد إقناع ربات القدر بذلك[٤] . شريطة أن يعثر الملك على شخص آخر على استعداد للموت بدلا منه ، وقبلت زوجته الوفية الكيستيس ذلك ، بعد أن رفض والده الموت بدلا منه . وقد حان موعد رحيل الكيستيس[٥] .

---

(١) Lesky A. Greek Tragedy, Translated by H.A. Frankfort, London, 1967

(٢) Rose H.J.. A Handbook of Greek Literature, London, 1964.

(٣) Hammond N.L.G. — H.H. Scullard (edd.), The Oxford Classical Dictionary, London, 1977. s.v. Euripides II/3.

(٤) Euripides, Fabulae, 3 Vols Edited by G. Murray, Oxford Classical Texts, London, 1902 - 1913 Alcestis, 1.13.

(٥) Ibid, 1. 20.

ويوضح الإله أبوللون سر ارتباطه بالملك أدميتوس ، فقال إنه نتيجة حزنه هو فلقد قتل الإله زيوس ابنه الإله إسكيليبيوس ، الذي أعاد الحياة لبعض الموتى ، قام هو من جانبه بقتل المردة الكوكلبس ، صناع الصواعق ، ففرض عليه الإله زيوس عقوبة الحياة كعبد فترة من الوقت تحت رعاية أدميتوس فأكرم الأخير وفادته ، وأثناء إقامته عنده حانت لحظة وفاة أدميتوس ، وتدخل الإله أبوللون عرفانا بتقوى سيده . ويحصل على موافقة ربات القدر بالتخلي عن أدميتوس ، كما أشرنا من قبل ، إن وجد من يحل مكانه . ويبشر الإله أبوللون بوصول إله الموت لأداء مهمته[٦] .

ويصل إله الموت ليعلن عن حضوره لأداء مهمته في الموعد المقرر ، ويحاول الإله أبوللون أن يثنيه عن مهمته ، لكنه يرفض مما دعا الإله أبوللون إلى التنبؤ بوصول شخص ما إلى القصر لينقذ السيدة من مصيرها[٧] .

وتخرج إحدى الخادمات تبكي سيدتها وتصف سلوكيات هذه السيدة في اللحظات الأخيرة التي تفارق فيها بيتها[٨] . ثم تخرج هذه السيدة أمام جمهور النظارة لتلتقي بزوجها وبحضور أولادها لتصف له المراحل الأخيرة لرحلتها تحت ضوء الشمس[٩] . ويدور حديث عتاب بين الزوجة وزوجها عن مبررات رفض والد أدميتوس العجوز للتضحية بنفسه بدلا منها[١٠] وتوصي زوجها بعدم الارتباط بعروس جديدة حتى يحافظ على بيته وأبنائها وخاصة أنها ضحت بحياتها من أجل سعادتهم[١١] . ثم تلفظ أنفاسها الأخيرة[١٢] .

ويعد الزوج أدميتوس زوجته بالوفاء بكل ماتطلبه[١٣] . ويدور حوار بين أدميتوس والجوقة في الإجراءات الواجب اتخاذها لدفن هذه السيدة إلى مثواها الأخير[١٤] .

ويصل البطل هيراكليس « هرقل » ليسأل عن صاحب البيت ، ويعلن أنه يرغب في الإقامة كضيف بعض الوقت ليواصل رحلته في سبيل تنفيذ المهمة التي كلفه بها سيده الملك يوريسثيوس ، ملك تيرنسي ويتباهى بالحديث عن نفسه وعن أهم ملامح شخصيته[١٥] . ويصل رب البيت أدميتوس ليلتقي بهيراكليس . ويحس الأخير بوجود بعض لمسات الحزن على البيت وصاحب البيت[١٦] ، ويحاول الضيف هيراكليس أن يهم بالانصراف ، لكن أدميتوس يتمسك به ويكذب عليه بأن المتوفاة لم تولد في بيته مما دفع هيراكليس إلى البقاء كضيف[١٧] .

ويحضر فيريس والد أدميتوس يحمل الهدايا المناسبة في مثل هذه الظروف ليؤدي واجب العزاء[١٨] ، ويفاجأ الأب بهجوم الابن العنيف على والده مصحوبا بالإهانات القاسية يتنكر فيها الابن لأبيه ويكيل له الكثير

---

(٦) Ibid, 11.21-25.
(٧) Ibid, 11.26-70.
(٨) Ibid, 11.152-198.
(٩) Ibid, 11.246-294.
(١٠) Ibid, 11.295-303.
(١١) Ibid, 11.304-398.
(١٢) Ibid 1.390.
(١٣) Ibid, 11.328-331.
(١٤) Ibid, 11.420-435.
(١٥) Ibid, 11.475-508.
(١٦) Ibid, 11.509-543.
(١٧) Ibid, 1.544-550.
(١٨) Ibid, 11.613-628.

من الإهانات المريرة التي لاتتفق والعلاقة الحميدة بين الأب وابنه(١٩) .

ويرد الأب بقسوة موضحا للابن ما أداه له من حقوق مشروعة بما يتفق والتقاليد الموروثة من الأجداد ، موضحا له كيف أنه لايوجد من يفرض على الأب التضحية بحياته من أجله . وينتهي هذا اللقاء بعد أن لقن الأب ابنه دروسا رائعة في قيم الحياة(٢٠) لينصرف أدميتوس وأفراد الجوقة لتأدية واجب الدفن لجثمان زوجته الوفية الكيستيس(٢١) .

ويظهر خادم أدميتوس على منصة التمثيل يروي بعض سلوكيات هذا الضيف غريب الأطوار - في رأيه - الذي لم يُرَاعِ محنة بيت سيده في هذه الظروف العصيبة(٢٢) . ويصل هيراكليس ويدور حوار بينه وبين الخادم ، ويكتشف أن المتوفاة هي زوجة أدميتوس الوفية الكيستيس . ويتملك الندم هيراكليس على تصرفاته وشرب الخمر في بيت هو في حالة حداد . وتقديرا لاستقبال أدميتوس له وحسن ضيافته يقرر العمل على إنقاذ الزوجة الوفية من أيدي إله الموت قبل نزولها إلى العالم السفلي(٢٣) . وينصرف لإنجاز هذه المهمة .

ويدخل أدميتوس وأتباعه بعد إتمام إجراءات الدفن ويندب الزوج الحزين حظه لما أصابه ، وأحس بالفراغ الكبير الذي تركته فيه زوجته الراحلة ، التي اعتقد أنه برحيلها سوف تتحقق له السعادة(٢٤) . ويدرك أدميتوس خطأ اعتقاده ويعلن هذا على الجميع(٢٥) .

ويصل هيراكليس بصحبة سيدة متخفية ليعلن لصديقه حصوله عليها في مسابقة من المسابقات(٢٦) . ويدور بينهما حوار يحاول هيراكليس إقناع أدميتوس باستضافة هذه السيدة عنده ، ويتردد الأخير أكثر من مرة إلى أن يقتنع أدميتوس آخر الأمر(٢٧) .

ثم يكشف هيراكليس عن هوية هذه السيدة ، ويوصي صديقه بالالتزام بكرم الضيافة الذي حقق له أعظم كسب وهو استعادة زوجته الحبيبة(٢٨) .

لقد أعد الشاعر يوريبيدس مسرحية الكيستيس مستندا إلى جزأين : الأول أسطورة قضاء الإله أبوللون فترة زمنية معينة في خدمة أحد البشر ، وقد ورد ذكرها لأول مرة عند الشاعر هوميروس(٢٩) . ثم تردد ذكرها عند الشاعر التعليمي هيسيودوس(٣٠) .

أما الجزء الثاني فيؤكد كل من كوناشر وجونز ارتباطه بالأدب الشعبي أكثر من ارتباطه بالأدب التقليدي ، وهو الخاص بقصة السيدة الكيستيس والتضحية بنفسها في سبيل زوجها ثم محاولة إنقاذها وإعادتها إلى الحياة من جديد(٣١) . ويستطرد جونز قائلا إن قصة الكيستيس كانت في الحقيقة قصة خيالية أكثر منها قصة بطولية . وحرص الشاعر على الموازنة بين الجانب الخيالي

(١٩) Ibid, 11. 629 - 672.
(٢٠) Ibid, 11. 675 - 733.
(٢١) Ibid, 11. 738 - 746.
(٢٢) Ibid, 11. 747 - 771.
(٢٣) Ibid, 11. 772 - 860.
(٢٤) Ibid, 11. 861 - 933.
(٢٥) Ibid, 11. 934 - 961.
(٢٦) Ibid, 11. 1008 - 1035.
(٢٧) Ibid, 11. 1072 - 1120.
(٢٨) Ibid, 11. 1121-1158.
(٢٩) Homer, The Iliad, with An English Translation by A.T. Murray 2 Vols, (L.C.L.), London, 1954, 2, 11. 763-766.
(٣٠) Hesiod, With An English Translation by G. Evelyn — White, (L.C.L.), London, 1959, frgs. 122-127.
(٣١) Conaher, D.J., Euripidean Drama Myth, Theme And Structure, (Toronto: University of Toronto Press 1967), p. 328.
Conacher D.J. op. cit. p. 331.
Jones D.M., "Euripides' Alcestis," The Classical Review, LXII, (1948), p. 50.

والإنساني فيها بدرجة رائعة . وكوريث للقصة الخيالية صور الشاعر مجرى الأحداث في إقليم فيراي في ثساليا التي اشتهرت بالسحر ، كما صور المدينة على شكل أقرب ماتكون للقرية وملكها أقرب مايكون بملاك الأراضي بما عهد فيهم من كبرياء وكرم(٣٢) .

ويوضح كوناشر ، خصائص القصة الشعبية قائلا إنه أينما كان هناك صراع مع الموت كان الزوج يقوم بهذا الدور نفسه ، وعندما لايحقق النجاح بشكل أو بآخر كانت عروسه تنقذ حياته بالتضحية بنفسها(٣٣) .

ويقال إن الشاعر فرونيخوس Phrynichus قد أعد مسرحية عن الكيستيس لم تصلنا منها غير شذرة واحدة ، لكن هذه الشذرة ليست كافية لتوضيح حقيقة أسلوب معالجة قصة الكيستيس عند هذا الكاتب(٣٤) .

وإني أتفق مع كوناشر في احتمال قيام الشاعر يوريبيديس بإضافة دور هيراكليس - ذلك البطل المشهور - إلى هذه الأسطورة نتيجة للدور الهام الذي أسنده الشاعر إلى أدميتوس . فبدون هيراكليس لن يكون هناك دور هام يقوم به أدميتوس(٣٥) .

وأود أن أضيف هنا أن يوريبيديس ، ذلك الشاعر الذي يهتم بالتحليل النفسي بالدرجة الأولى حرص على الإتيان بشخصية على النقيض من شخصية أدميتوس في سلوكياتها وجوانب شخصيتها حتى تتضح الصورة بجلاء أمام جمهور المشاهدين .

وعند الربط بين أساطير الأوليمبوس والقصة الخيالية الشعبية حرص الشاعر على أن يعالج فكرة خدعة إله الموت بالتمهيد لها بأسطورة أسكلبيوس وعلاجه للمرضى وإعادته بعض الموتى إلى الحياة من جديد(٣٦) . ثم إنقاذ الإله أبوللون لأدميتوس(٣٧) . وإن كانت هذه الأساطير ليست شبيهة بأسطورة إنقاذ هيراكليس للسيدة الكيستيس إلا أنها تمهيد لها(٣٨) .

وقد عالج يوريبيديس المسرحية بأسلوب تهكمي ساخر ، ملأ أجزاء كثيرة من المسرحية الغرض منه تركيز انتباه المشاهدين للاحتفاظ بمسافة معينة بينهم وبين الشخصيات التي أمامهم(٣٩) . والأكثر من هذا كان الشاعر يهدف إلى أمرين هامين :

أولهما : إلقاء الضوء على جوانب الشخصيات التي أمامه بتركيز أكبر ، حتى لايقبلها المشاهد بكلماتها السطحية ، وإنما يعقد مقارنة بين الكلمة والسلوك .

ثانيهما : التخفيف بعض الشيء من المواعظ الكثيرة التي نثرها الشاعر كثيرا بين ثنايا حديث الشخصيات ، فلا تصبح هذه الكلمات ثقيلة على نفس الجمهور ثم يملها .

وسنتناول شخصيات المسرحية بالعرض والتحليل ، ولنبدأ بشخصية الكيستيس ابنة بلياس ، وزوجة أدميتوس . اشترط والدها على من يود التقدم للزواج منها أن يقيد حيوانين مفترسين إلى نير عربته ، وذلك لإعاقة زواجها والاحتفاظ بها في بيته . فلقد كان يدرك ما سوف يحل بها في بيت الزوجية . وساعد الإله أبوللون - الذي كان يقيم طرف أدميتوس في تلك

---

(٣٢) Jones D.M., op. cit, pp. 50 - 51.
(٣٣) Conacher, D.J. op. cit. p. 331.
(٣٤) Nauck, Tragicorum Graecorum Fragmenta, p. 720, frg. 2.
Conacher D.J., op. cit, pp. 328 - 329.
(٣٥) Ibid., p. 331.
(٣٦) Alcestis, 11. 3 - 4, 12.
(٣٧) Ibid., 11. 9 - 14, 32- 33.
(٣٨) Jones D.M. op. cit., p. 51.
(٣٩) Smith W.D... "The Ironic Structure in Alcestis," Phoenix, XIV, (1960), p. 134.

الأثناء - سيده بأن قيد أسدا ودبا في عربة أدميتوس . وهكذا فاز بيد هذه الفتاة(٤٠) وكانت تلك الفتاة نموذجا للزوجة الوفية المخلصة لبيتها ولزوجها . تولت بيتها بالرعاية والعناية حتى نالت حب الجميع وثناءهم . فمن ناحية علاقتها بزوجها كانت مثال الزوجة الوفية المخلصة . وقفت إلى جانبه وساندته عندما تخلى الجميع عنه . فعندما رفض الجميع قبول التضحية بأنفسهم بدلا من أدميتوس. وافقت على التضحية بحياتها من أجل استمرار بقاء بيتها وأسرتها تحت رعاية زوجها رغم أن الحياة أفضل ما في الوجود..

ψυχῆς γὰρ οὐδέν ἐστι τιμιώτερον—

« لا شيء أقيم من الروح »(٤١) .

وإن كانت قد عاتبت زوجها في إيجاز ، من باب حب الحياة عن مبرر تخلي والده فيريس وأمه عن التضحية بأنفسهما بدلا منه وخاصة أنهما شيخان قاربا نهاية العمر ومن الخير لهما أن يموتا(٤٢) . ولم يغير هذا الاعتراض الطارىء من قرارها الأساسي بالتضحية بنفسها . ويعترف فيرس نفسه والد أدميتوس بنبل هذه السيدة ومدى حكمتها فيقول لابنه أثناء المشادة التي حدثت بينهما .

ἐσθλῆς γάρ, οὐδεὶς ἀντερεῖ, καὶ σώφρονος
γυναικὸς ἡμάρτηκας

فقدت زوجة نبيلة وعاقلة ، ولا أحد يضاهيها »(٤٣) .

وفي مكان آخر يؤكد الأب مدى سمو مكانة زوجة ابنه الكيستيس وسط السيدات من بني جنسها

πάσαις δ' ἔθηκεν εὐκλεέστερον βίον
γυναιξίν, ἔργον τλᾶσα γενναῖον τόδε.

« اختارت حياة أكثر نبلا في نظر كل النساء من بني جنسها وتجرأت على مثل هذه العمل النبيل »(٤٤) .

فيجمع الأب في شهادتيه إقراره بنبل هذه السيدة وحكمتها ، ثم بعد نظرها في اتخاذها قرارا حقق الشهرة والتميز بين بنات جنسها ، فلقد جرؤت على التضحية بنفسها من أجل زوجها وسعادة أسرتها

وإذا انتقلنا إلى داخل البيت ، نجد ابنها الصغير يخاطبها قائلا :

οἰχομένας δὲ σοῦ,
μᾶτερ, ὄλωλεν οἶκος.

« بموتك يا أماه ، تحطم بيتنا »(٤٥)

ويرى سميث أن الابن لايقصد هنا السلالة الملكية وإنما البيت ، فحقا أن الأم تركت وراءها أطفالاهم بمثابة استمرار للسلالة الملكية ، ولكن الابن يدرك أن الأم بالنسبة للبيت هي كل شيء ، وبفقدانها ينهار كل شيء تماما ، وقد أدرك الطفل هذه الحقيقة بحسه المرهف ، وقبل أن تلفظ الأم أنفاسها الأخيرة وترحل عن البيت ، ويحس هذا الابن بسيادة الاضطراب فيه ، وفقدان أشياء كثيرة كان يحس بانتظامها أثناء حياة أمه .

Hammond N.L.G., The Oxford Classical Dictionary, S.V.
Alcestis, 1. 302.
cf. Smith W.D., op. cit. p. 137.
Alcestis, 11. 291 - 292.
Ibid., 11. 615 - 616.
Ibid., 11. 623 - 624.
Ibid., 11. 414 - 415.
Smith, W.D., op. cit. p. 136.

وتشارك جوقة المسرحية الابن إحساسه ، وتتابع حديث الزوج أدميتوس وتعلق عليه بقولها .

Χο. καὶ μὴν ἐγώ σοι πένθος ὡς φίλος φίλῳ
λυπρὸν συνοίσω τῆσδε· καὶ γὰρ ἀξία.

« وسوف أشاركك أنا أيضا أحزانك من أجلها » مشاركة الصديق للصديق ، فهي جديرة بذلك(٤٦) .

هذا اعتراف واضح من الجوقة بمدى الخسارة التي سوف تلحق بالزوج وكم هي جديرة بأن يأسف الزوج عليها .

كما تتنبأ الجوقة بالمتاعب التي سوف تلاقي أدميتوس زوجها بعد فقدانها .

ὅστις ἀρίστης
ἀπλακὼν ἀλόχου τῆσδ' ἀβίωτον

« عندما يترمل من مثل هذه الزوجة الفضلى ، سوف يقود حياة لاتحتمل على الإطلاق »(٤٧)

معنى ذلك أن الجوقة تدرك المشاق التي سوف تواجه أدميتوس بعد موت هذه السيدة الممتازة .

وتثني الجوقة على الكيستيس صراحة

ἐμοὶ πᾶσί τ' ἀρίστη
δόξασα γυνὴ
πόσιν εἰς αὑτῆς γεγενῆσθαι.

« بدت لنا وللجميع أفضل سيدة ، كما أنها أفضل سيدة عند زوجها »(٤٨) .

فلا تكتفي الجوقة بالإقرار بأن أعظم سيدة لدى كل الناس ، بل تضيف أنها أفضل سيدة لزوجها وذلك من منطلق فهمهم العميق لشخصية الزوج أدميتوس .

وفي مكان آخر تقر الجوقة

χρὴ τῶν ἀγαθῶν διακναιομένων
πενθεῖν ὅστις
χρηστὸς ἀπ' ἀρχῆς νενόμισται.

« يجب على الإنسان رفيق العمر المخلص أن يبكي الطيبين الذين يختطفهم الموت فجأة »(٤٩) .

معنى ذلك أن الجوقة قد لمست منذ ارتباط الزوج أدميتوس ، بهذه السيده مدى طيب معدنها وحسن جوهره ولم يثبت أمامهم مايدعو للتخلي عن هذه الفكرة .

وفي مناسبة أخرى تعلق الجوقة على نحيب الزوج ثم تعترف بمدى طيب عود هذه السيدة .

Χο. ἦ που στενάζει τοισίδ' Ἄδμητος κακοῖς,
ἐσθλῆς γυναικὸς εἰ στερηθῆναί σφε χρή;

« لاشك أن أدميتوس يئن وسط هذه الآلام ، وإذ كتب عليه أن يفقد مثل هذه الزوجة النبيلة »(٥٠) .

ثم يصل تقرير الجوقة لهذه السيدة إلى أعلى درجة حين تردد قولها :

τὰν γὰρ οὐ φίλαν ἀλλὰ φιλτάταν
γυναῖκα κατθανοῦσαν ἐν
ἄματι τῷδ' ἐπόψῃ.

« اليوم سيشهد موت امرأة ليست غالية فحسب وإنما أغلى النساء جميعا »(٥١) .

---

(٤٦) Alcestis, ll. 369 - 370.
(٤٧) Ibid., ll. 242 - 243.
(٤٨) Ibid., ll. 83 - 85.
(٤٩) Ibid., ll. 109 - 110.
Smith, W.D., op. cit. P. 135.
(٥٠) Alcestis, ll. 199 - 200.
(٥١) Ibid., ll. 231 - 233.

إن هذا الاعتراف بأنها أغلى النساء جميعا إقرار بمدى عظمة هذه السيدة في نظر الجميع وخاصة أننا نعلم أن الجوقة في أغلب الأحيان تعبر عن رأي قطاع كبير من الرأي العام . ولمسنا كيف أن الجوقة قد كررت رأيها هذا أكثر من ثلاث مرات وفي مناسبات متباينة ، وهو دليل على أن هذا الرأي ليس مجاملة على الإطلاق . وإنما ينبع من يقين أكيد وعن اقتناع كامل بصحته وأصالته .

وتعلق الخادمة على كلمات الجوقة فيما تصف به سيدتها على أنها أنبل سيدة ، وتتعجب كيف تكون مواصفات السيدة التي تفوق سيدتها نبلا فتقول :

(Θε.) πῶς δ' οὐκ ἀρίστη; τίς δ' ἐναντιώσεται;
τί χρὴ γενέσθαι τὴν ὑπερβεβλημένην
γυναῖκα; πῶς δ' ἂν μᾶλλον ἐνδείξαιτό τις
πόσιν προτιμῶσ' ἢ θέλουσ' ὑπερθανεῖν;
καὶ ταῦτα μὲν δὴ πᾶσ' ἐπίσταται πόλις·

« أنبل سيدة ولم لا ؟ ! ومن ينكر ذلك ؟ وكيف تكون السيدة الممتازة ؟ وكيف تظهر أي سيدة احترامها لزوجها أكثر من رغبتها في الموت بدلا منه . وكل المدينة تعلم ذلك حقا »(٥٢)

وهذه شهادة موثوقة بها من واحدة ممن يعيشون معها ويخبرون سلوكياتها .

وكانت الكيستيس الزوجة المخلصة لزوجها تخفف عنه الكثير من متاعب الحياة وخاصة إذا تملكه الغضب . فيصف الخادم ذلك حين يقول :

ὀργὰς μαλάσσουσ' ἀνδρός.

« وكانت تهدىء من غضب زوجها »(٥٣) .

وفي مكان آخر تصف الخادمة كيف كان هلع خدم البيت عندما وجدوا سيدتهم تمر عليهم في لحظاتها الأخيرة قبل لحظة الفراق وتمد يدها للجميع دون استثناء .

ἡ δὲ δεξιὰν
προύτειν' ἑκάστῳ, κοὔτις ἦν οὕτω κακὸς
ὃν οὐ προσεῖπε καὶ προσερρήθη πάλιν.

« لكنها مدت يدها اليمنى لكل واحد منها حتى أنها لم تترك أسوأنا دون أن تتحدث إليه ويرد عليها »(٥٤)

ولم يجزعوا من أجلها إلا كرد فعل لتصرفاتها معهم جميعا ، وخاصة أنها قد اكتسبت حبهم . ولم لا فلقد كانت حسنة المعاملة معهم تكرم معاملتهم وتخفف آلامهم جميعا .

ἀποιμώζων ἐμὴν
δέσποιναν, ἣ 'μοὶ πᾶσί τ' οἰκέταισιν ἦν
μήτηρ· κακῶν γὰρ μυρίων ἐρρύετο,

« ألا أندب سيدتي ، التي كانت أما لكل الخدم وأنقذتنا من آلاف المتاعب ! »(٥٥)

هكذا يقول الخادم في وضوح وهو يحتج على وجود هرقل وعربدته بالقصر الذي حرم من سيدته ، وهذا تصور المحيطين بالسيدة الكيستيس عنها وعن شخصيها . أما عن رؤيتها هي الخاصة بيتها ، فلقد كشف الشاعر عنها في مناسبتين . المناسبة الأولى على لسان الخادمة حين نقلت وصفا لسلوكيات سيدتها عندما اغتسلت وارتدت ثيابها وحليها استعدادا للرحيل ، وقدمت الدعوات لربة محراب البيت مرددة توسلاتها

(٥٢) Ibid., 152 - 156.
(٥٣) Ibid., l. 771.
(٥٤) Ibid., ll. 192 - 195.
(٥٥) Ibid., ll. 768 - 770.

τέκν᾽ ὀρφανεῦσαι τἀμά· καὶ τῷ μὲν φίλην
σύζευξον ἄλοχον, τῇ δὲ γενναῖον πόσιν.
μηδ᾽ ὥσπερ αὐτῶν ἡ τεκοῦσ᾽ ἀπόλλυμαι
θανεῖν ἀώρους παῖδας, ἀλλ᾽ εὐδαίμονας
ἐν γῇ πατρῴᾳ τερπνὸν ἐκπλῆσαι βίον.

« أتوسل إليك أن تتولى أطفالي اليتامى بالرعاية ، ليت ابني يتزوج زوجة نبيلة حبيبة ، وليت ابنتي ترزق بزوج نبيل ، إذ أهلك أنا الأم ، ليتهم لا يموتون شبابا في غير أوانهم وإنما يظلون سعداء ويسلكون حياة سعيدة في وطنهم »(٥٦)

هذه أمنيات الأم الصادقة المخلصة التي تحب أبناءها وتتمنى الخير لأولادها ، تتمنى للابن زوجة تحبه ، وللابنة زوجا نبيلا ، وللاثنين السعادة وطول العمر ، وإن كانت قد حرمت هي من طول العمر . ولم تدفعها تجربتها المريرة إلى أن تتنكر ولا تتمنى الخير الذي حرمت منه لأحب الناس إليها وهم أولادها .

ثم أكملت الكيستيس أمنياتها لأولادها أثناء لقائها الأخير مع أدميتوس فتوسلت إلية في حضرتهم :

τούτους ἀνάσχου δεσπότας ἐμῶν δόμων,
καὶ μὴ 'πιγήμῃς τοῖσδε μητρυιὰν τέκνοις,
ἥτις κακίων οὖσ᾽ ἐμοῦ γυνὴ φθόνῳ
τοῖς σοῖσι κἀμοῖς παισὶ χεῖρα προσβαλεῖ.

« لتجعل منهم سادة لبيتي ، فلا تتزوج وتجعل منها زوجة أب لأولادي . فإن أي امرأة ستكون أسوأ مني بدافع الغيرة وسوف تمتد يدها على أولادك وأولادي »(٥٧)

إن كل ماتطلبه هو امتداد لرؤيتها المستقبلية لأولادها وحرص منها على تحقيق الاستقرار والسعادة لهم . فمن منطلق فهمها العميق لطبائع الأنثى وعدم حب المرأة لأبناء الزوج من زوجة أخرى مهما كان إخلاصها لزوجها فإن الغيرة قد تعمي بصيرتها وتدفعها للتطاول على أولادها .

أما من ناحية الأب فقد أوجزت الموقف في كلمات قليلة وخاصة أنها تعرف سلوكيات زوجها أدميتوس تمام المعرفة وذلك حين قالت له :

τούσδε γὰρ φιλεῖς
οὐχ ἧσσον ἢ 'γὼ παῖδας, εἴπερ εὖ φρονεῖς·

« طالما تحب هؤلاء الأولاد بدرجة لا تقل عن درجة حبي لهم فأنت تفكر تفكيرا سليما »(٥٨) .

أما الأمر الثاني الذي يخص الصبي وتحرص عليه الكيستيس فهو أن يكون الأب قدوة حسنة لابنه فتخاطب زوجها قائلة :

καὶ παῖς μὲν ἄρσην πατέρ᾽ ἔχει πύργον μέγαν,
[ὃν καὶ προσεῖπε καὶ προσερρήθη πάλιν.]

« والصبي له في والده قلعة شامخة ، عندما يخاطبه بسؤال يتلقى جوابا شافيا »(٥٩)

فالابن امتداد لوالده ، وإذا أحسن الأب رعاية ابنه شب جديرا بتحمل المسئولية في المستقبل من بعده ، ولذلك فلن يتوانى الأب عن الإجابة عن استفسارات الابن وتلبية احتياجاته أملا في تكوينه وإعداده

أما الابنة فلها متطلبات أخرى ، إذ إن احتياجاتها غير احتياجات الابن فتخشى على مستقبلها من

(٥٦) Ibid., ll. 165 - 169.

(٥٧) Ibid., ll. 304 - 307.

(٥٨) Ibid., ll. 302 - 303.

(٥٩) Ibid., ll. 311 - 312.

سلوكيات زوجة أبيها التي قد تؤثر على مستقبلها فتقول :

μή σοί τιν' αἰσχρὰν προσβαλοῦσα κληδόνα
ἥβης ἐν ἀκμῇ σοὺς διαφθείρῃ γάμους.
οὐ γάρ σε μήτηρ οὔτε νυμφεύσει ποτὲ
οὔτ' ἐν τόκοισι σοῖσι θαρσυνεῖ, τέκνον,
παροῦσ', ἵν' οὐδὲν μητρὸς εὐμενέστερον.

« لكم أخشى أن تشيع (زوجة أبيك) عنك سمعة سيئة لتلطخ زهرة شبابك وتقبض على آمال زواجك ، وعند زواجك لن تتصدر أمك موكب زفافك ولن تحضر وتشجعك عند آلام الوضع ، حيث يا ابنتي لا يصبح شيء أكثر حنانا من الأم »(٦٠) .

فتلك هى هموم الأم بشأن مستقبل ابنتها ، استقرار في الزواج ، وفرحة تحت رعاية أمها عند الزفاف ، وأخيرا مساندة وتأييد ورعاية هذه الأم عند الوضع .

ومن الكلمات السابقة يبدو لنا جليا أن كل أمنيات الأم الكيستيس في لحظاتها الأخيرة قد تركزت بالدرجة الأولى في الاطمئنان على مستقبل أولادها وهم امتداد لكيان أسرتها من بعدها . وتولى والدهم لهم بالرعاية والعناية أهم ما تتمناه هذه السيدة في الدقائق الأخيرة من حياتها .

وإذا كان سميث يقول إن تفكير الكيستيس وعواطفها قد تركزت حول بيت أدميتوس(٦١) . فيمكن الرد على ذلك بالقول بأن بيت أدميتوس هو بيتها . وتركز حديثها ـ كما رأينا ـ بعد أن أوضحت مدى تضحيتها وتخلى الجميع عن زوجها ، على مستقبل أولادها وهم أملها . أما أدميتوس نفسه فلم تعلق على حياته في المستقبل بعد أن أعطته هى حياتها ، وكان هذا هو مطلبه الوحيد ، ولعلها كانت تدرك أنه لن تتحقق له السعادة التامة من بعدها .

يرى سميث أن الكيستيس لم تصب بخيبة أمل في زوجها في اللحظات الأخيرة(٦٢) . لكن من المحتمل أن التزامها الصمت تجاه زوجها دليل على عدم جدوى الحديث في موضوعات تم الوصول فيها الى قرار معين . أما توماس روزنماير Thomas Rosenmeyer فيذهب الى القول بأن الكيستيس كانت تتمتع بحرية الارادة أكثر من زوجها أدميتوس الذى كانت قوى كثيرة تسانده(٦٣) فلا شك أن الكيستيس كانت أكثر حكمة ونضجا من زوجها ، وكانت تقف بمفردها وتتخذ قراراتها النابعة من واقع تفكيرها الخاص والحكيم الذي يزن الأمور بروية ، ولقد اعترف أدميتوس نفسه بمدى خسارته الفادحة حين يوجه حديثه للجوقة :

τί γὰρ ἀνδρὶ κακὸν μεῖζον, ἁμαρτεῖν
πιστῆς ἀλόχου;

« أي شيء أفدح بالنسبة للرجل من فقدان زوجته الوفية »(٦٤)

وفيريس والد أدميتوس وأحد الشخصيات التي ظهرت على المسرح لفترة وجيزة نسبيا ، فلم يتعد بقاؤه من البيت ٦١٤ حتى البيت ٧٣٣ ، ورغم ذلك كان له تأثير فعال على محدثه الوحيد ابنه . لقد تردد اسم هذه الشخصية قبل وصولها إلى المسرح أثناء حديث

---

(٦٠) Ibid., ll. 315-319.
(٦١) Smith, W.O. Op. Cit. P. 137.
(٦٢) Ibid., p. 137.
(٦٣) Thomas G. R. "The Chorus And Admetus," Section IV, (pp. 217-233) of "Alcestis Character and Death" in The Masks of Tragedy: Essays on six Greek Dramas (Austin: University of Texas Press, 1973), p. 222.
(٦٤) Alcestis, ll. 879-880.

ألكيستيس مع زوجها (٦٥) ، وتعجبت هذا الشيخ العجوز وكيف يتمسك في هذه السن بالحياة ولا يقبل أن يضحي بنفسه في سبيل ابنه ، ولا يرتضى الموت بدلا منه . كيف لا يبذل ما في وسعه ليترك ابنه أدميتوس وزوجته يعيشان في سعادة وهناء(٦٦) .

ثم يصل العجوز فيريس ، احتراما للطقوس والتقاليد يحمل الهدايا الواجب تقديمها لزوجة ابنه المتوفاة(٦٧) أي لتقدم لها قبل أن توارى الثرى .

ويستهل الأب حديثه بالثناء على الزوجة ، والتأكيد على أن أحدا لا ينكر مدى عظمة تصرفها من أجل زوجها (٦٨) . ويؤكد الدافع الذي حدا به للحضور إلى ابنه في هذا الوقت .

ἥκω κακοῖσι σοῖσι συγκάμνων, τέκνον·

« ولدي ، أتيت لأواسيك في متاعبك »(٦٩) .

ويحاول استنهاض همة الابن كما يقضي بذلك الموقف ، مشجعا ابنه في هذه اللحظات العصيبة ناصحا له :

ἀλλὰ ταῦτα μὲν
φέρειν ἀνάγκη καίπερ ὄντα δύσφορα.

« لكن الضرورة تفرض عليك أن تتحمل كل هذا رغم أنها حقا كارثة »(٧٠)

لكن الأب يفاجأ بالابن يرفض هداياه ، وينهال عليه بالاهانات حيث تختفي فيها المشاعر النبيلة التي تتوج العلاقة بين الأب وابنه ، بلغ الحد إلى أن الابن أنكر أبوة والده له ، بل ادعى أنه يحتمل أن يكون ابن إحدى الخادمات في القصر وتبناه والده(٧١) ، ويرى توماس روزنماير أن الدراما اليونانية لم تشهد مثل هذه المعركة والكمّ الهائل من الاهانات(٧٢) .

ولا تعقد هذه المفاجأة لسان الأب عن الحديث بل يرد على ابنه بمنتهى الحزم والعنف ، ويلقنه درسا في الحياة والحياء ، واستهل الحديث أول الأمر منفذا مطلب الابن بأنه كان ينتظر من والده أن يموت بدلا منه ، مجيبا أنه ليس هناك ما يوجب موت الأب بدلا من ابنه . كما أن الآباء لم يقروا عادة وفاة الآباء بدلا من الأبناء . كما أن هذا المطلب لا يستند إلى عرف أو قانون سائد بين الاغريق(٧٣) .

والأمر الثاني أن الابن قد حصل من والده على كل مستحقاته كابن ووريث لعرش والده .

والأمر الثالث أن الابن أصبح يحكم ـ بعد والده ـ شعبا كبيرا ، كما أن والده سوف يترك له إقطاعيات شاسعة تركها أجداده لوالده(٧٤) .

بهذا يؤكد الأب لابنه أنه لم يقصر من ناحية ابنه في أي التزام من الالتزامات الواجبة ، ووفق التقاليد المرعية في المجتمع الذي يعيشان فيه .

ثم ينتقل الأب بعد ذلك لإطلاع ابنه على بعض بديهيات الحياة التي يجب عليه أن يلم بها ويدركها ، إذ إنها استقرت في وجدان المجتمع استقرار القوانين .

(٦٥) Ibid., l. 290.
(٦٦) Ibid., ll. 291 - 297.
(٦٧) Ibid., l. 614.
(٦٨) Ibid., ll. 615 - 616.
(٦٩) Ibid., l. 614.
(٧٠) Ibid., ll. 616 - 617.
(٧١) Ibid., l. 62 - 648.
(٧٢) Thomas G.R. "Heracles and Pheres" Section VI and VII of "Alcestis Character and Death," in The Masks of Tragedy: Essays on six Greek Dramas (Austin: University of Texas Press, p. 1963), p. 238.
(٧٣) Alcestis, ll. 682 - 684.
(٧٤) Ibid., ll. 687 - 688.

يوضح الأب لابنه كيف يأتي الانسان إلى الحياة وليس في يديه ما يضمن له الحظ السعيد .

σαυτῷ γὰρ εἴτε δυστυχὴς εἴτ' εὐτυχὴς ἔφυς·

« ولدت لتكون إما سعيدا أو شقيا لنفسك »(٧٥)

وإذا كان الابن قد سعى بطريقة ما للافلات من الموت ، إلا أن في هذا السلوك تعديا سافرا على الموعد المقدر له ، وفي هذا السلوك نقض القوانين المستقرة ، ولهذا يتهمه الأب بأنه قتل زوجته ، لأنه كان السبب في انقضاء حياتها قبل موعدها المقرر .

ولذلك يقرر الحقيقة الخالدة التي قدرت لبني البشر إذ يقول :

Φε. *ψυχῇ μιᾷ ζῆν, οὐ δυοῖν, ὀφείλομεν.*

« فرض علينا أن نعيش حياة واحدة لا اثنتين »(٧٦)

ثم يسعى الأب لأن يصحو الابن من أنانيته ويضع بين يديه هذين المذهبين السائدين في الحياة الاجتماعية ، ووجه تبيهه هذا لابنه بعد استخدام فعلي أمر الاول *σίγα·* بمعنى التزام الصمت والثاني *νόμιζε* بمعنى تأمل :

εἰ σὺ τὴν σαυτοῦ φιλεῖς ψυχήν, φιλεῖν ἅπαντας· εἰ δ' ἡμᾶς κακῶς ἐρεῖς, ἀκούσῃ πολλὰ κοὐ ψευδῆ κακά.

« صه . وتأمل ما تسمع إذا كنت تحب نفسك ، فالكل يحبون أنفسهم ، وإذا تحدثت عنا بالسوء ، فسوف تسمع الكثير والسيىء عن نفسك »(٧٧) وإذا كان توماس روزنماير يرى أن الأب لم يتحدث إلى ألكيستيس التي وجهت إليه الكثير في غيابه(٧٨) ، والأب الذي لم يسمع حديثها منها مباشرة ولم يتحقق من مشاعرها نحوه . إلا أنه قد سمع حججها على لسان ابنه فكانت إجاباته كما رأينا إجابة عملية مقنعة .

وإذا كنت أتفق مع توماس روزنماير في أن حديث فيريس مع ابنه كان يتسم بالجفاف(٧٩) .

إلا أنني أضيف هنا أنها الحقيقة التي يتوارى الكثيرون عن مواجهتها . فلم يكن هناك إنسان في مقدوره الوقوف هذا الموقف « فكل المحيطين بأدميتوس رعاياه الذين يمالقونه ويبغون رضاه ، أما الغرباء فلا يجب أدميتوس أن يظهر أمامهم بمظهر الضعيف وإنما يتوارى دائما خلف قناع الضيافة . فالأب هنا يقف وقفة جادة ومن واقع المسئولية بعد أن سلم ابنه كل ما لديه ، وأورثه كل ما آل إليه من والده . فإذا كان هناك من زينوا له محاولة الإفلات من الموت ـ وهو أمر غريزي ـ فلا بد من أن يوقظه الأب على شمس الواقع المحتم .

ويخلع الشاعر على البطل هيراكليس بن الكميني كأحد شخصيات هذه المسرحية من الصفات ما يتفق مع الأساطير من شجاعة واحترام .

يدخل هيراكليس بيت أدميتوس ، كضيف في طريقه لانجاز عمل كلفه به الملك يوريسثيوس ، ملك تيرس لاستئناس خيول ديوميديس(٨٠) .

---

(٧٥) Ibid., 11. 685-686.

(٧٦) Ibid., 1. 712.

(٧٧) Ibid., 11. 703-705.

(٧٨) Thomas G.R. "Heracles And Pheres," op. cit., p. 238.

(٧٩) Ibid., p. 238.

(٨٠) Hammond N.L.G., The Oxford Classical Dictionary., S.V. Alcestis, 11. 480, 482.

ويتباهى هيراكليس بإقدامه وعدم تردده عن الوفاء بالقيام بعمل يكلف به .

Ηρ. ἀλλ' οὐδ' ἀπειπεῖν μὴν πόνους οἷόν τ' ἐμοί.

« ليس في استطاعتي رفض هذه الأعمال »(٨١)

كما أنه يتباهى بما له من رصيد ضخم من الانجازات الهائلة وأن المهمة التي يشرع في الأقبال عليها ليست هي الأولى :

Ηρ. οὐ τόνδ' ἀγῶνα πρῶτον ἂν δράμοιμ' ἐγώ.

« ليس هذا أول عمل شاق أسعى إليه »(٨٢)

ولا يعتمد هذا الرصيد من الأعمال على التكاسل مستقبلا ، وإنما لن يكون الشخص المتوانى المتخاذل مستقبلا أمام أعتى المنافسين .

ἀλλ' οὔτις ἔστιν ὃς τὸν 'Αλκμήνης γόνον
τρέσαντα χεῖρα πολεμίαν ποτ' ὄψεται.

« لن يرى أحد إطلاقا ابن ألكميني يرتعد عند مشاهدة يد عدوه »(٨٣)

وفي ضوء شجاعته وإقدامه تشكلت مبادؤه في الحياة . ففي حواره مع خادم أدميتوس ينصح هراكليس الخادم بأنه ما دام الموت مقدرا على بني البشر ولا يعرف إنسان إذا كان سيموت أو يحيا غدا ، فعليه أن ينطلق في حياته ويبتسم للحياة بروح كلها الأمل .

εὔφραινε σαυτόν, πῖνε, τὸν καθ' ἡμέραν
βίον λογίζου σόν,

« كن مرحا ، واشرب واهتم بحياتك اليوم . . . . . »(٨٤)

وإن إنسانا هذا منطقه في الحياة ، لم يحرمه هذا المنطق من أن يكون على قدر كبير من الحساسية ، فمنذ أول وهلة دخل فيها بيت أدميتوس ، وأحس ببعض مراسم الحداد على المقيمين في القصر ، حاول الاستئذان والانصراف إلى بيت مضيف آخر .

Ηρ. ξένων πρὸς ἄλλων ἑστίαν πορεύσομαι.

« سوف أتوجه إلى مقر مضيفين آخرين »(٨٥) .

وشرح مبرر محاولته الانصراف ، وكيف أن الضيف عبء على مضيف في حالة حداد(٨٦) . كما أنه من غير المناسب إقامة الولائم في بيت أهله في حداد(٨٧) . ولم يكتف هيراكليس بالتعبير عن تقديره لظروف الحداد الذي يلمس بعض آثاره في بيت أدميتوس ، وإنما يطلب من مضيفه الاستئذان في الانصراف إلى مكان آخر ، مع التعبير عن شكره للمقابلة الطيبة التي قوبل بها .

Ηρ. μέθες με, καί σοι μυρίαν ἕξω χάριν.

« دعني وسوف يكون شكري لك بلا حدود »(٨٨)

وأثناء الحوار الذي دار بين هيراكليس وخادم أدميتوس الذي كشف فيه خادم أدميتوس النقاب عن هدية السيدة المتوفاة في البيت ، أكد هيراكليس أنه كان يحس بشيء من هذا القبيل .

Ηρ. ἀλλ' ᾐσθόμην μὲν ὄμμ' ἰδὼν δακρυρροοῦν
κουράν τε καὶ πρόσωπον·

---

(٨١) Ibid., 1. 487.

(٨٢) Ibid., 1. 489.

(٨٣) Ibid., 11. 505 - 506.

(٨٤) Ibid., 11. 788 - 789.
Thomas G.R. "Heracles And Pheres," op., cit. p. 234.

(٨٥) Alcestis, 1. 538.

(٨٦) Ibid., 1. 540.

(٨٧) Ibid., 1. 542.

(٨٨) Ibid., 1. 544.

« لكني أدركت ذلك عندما شاهدت عينيه الدامعتين ، حليق الرأس حزين الوجه »(٨٩) . إلا أن أكذوبة أدميتوس بالادعاء بأن المتوفاة لم تولد في البيت(٩٠) شجعته على البقاء كضيف . ويعاود هيراكليس التأكد أنه لم يبق في بيت أدميتوس إلا رغما عنه .

βίᾳ δὲ θυμοῦ τάσδ' ὑπερβαλὼν πύλας

« عبرت هذه البوابات رغما عني »(٩١)

ومما يعبر عن رقة إحساسه أنه شعر بنوع من تأنيب الضمير لأنه أقام في بيت أدميتوس ، في مثل هذه الظروف .

Ηρ. *ὦ πολλὰ τλᾶσα καρδία καὶ χεὶρ ἐμή,*

« يالقلبي ويدي وكثرة شقائهما ! »(٩٢)

وأحس بالتزامه أن يرد جميل استقباله في مثل هذه المحنة الصعبة .

δεῖ γάρ με σῶσαι τὴν θανοῦσαν ἀρτίως
γυναῖκας τόνδ' αὖθις ἱδρῦσαι δόμον
Ἄλκηστιν, Ἀδμήτῳ θ' ὑπουργῆσαι χάριν.

« واجب عليّ إنقاذ السيدة المتوفاة تواً ، وأن أعيد ألكيستيس ثانية إلى بيتها ، وأن أقدم هذه المكرمة إلى أدميتوس »(٩٣)

وبعد أن شرح كيف سيتم تنفيذ مهمته التي عقد العزم على القيام بها ، يعاود التأكيد بأنه سوف يعيد لمضيفه زوجته التي افتقدها لأنه استقبله في بيته رغم محنته فيقول :

καὶ πέποιθ' ἄξειν ἄνω
Ἄλκηστιν, ὥστε χερσὶν ἐνθεῖναι ξένου,
ὅς μ' ἐς δόμους ἐδέξατ' οὐδ' ἀπήλασε.
καίπερ βαρείᾳ ξυμφορᾷ πεπληγμένος,
ἔκρυπτε δ' ὢν γενναῖος, αἰδεσθεὶς ἐμέ.

« وأثق أنني سوف أقود ألكيستيس إلى أعلى ، (من العالم السفلي) ، حتى أضعها بين يدي مضيفي ، الذي استقبلني في قصره ولم يطردني رغم أنه مصاب بكارثة . ولكن لأنه نبيل أخفى ذلك عنّي من قبيل احترامه لي »(٩٤)

وبعد أن تحققت له أمنيته بالانتصار على الموت وتمكن من استعادة السيدة إلى الحياة من جديد عاد إلى قصر أدميتوس ليدخل في حوار طويل نسبيا سيطرت عليه نغمة التلاعب بالألفاظ(٩٥) بنفس الأسلوب الذي كان قد سلكه معه أدميتوس أثناء إخفاء محنته عنه .

ولقد ردد هيراكليس بعض المبادىء الهامة التي تتصل اتصالا وثيقا بالبناء الرئيسي للمسرحية ـ فمن ناحية قضية الموت والحياة يقرر هيراكليس أن الموت حق على بني البشر ، وأنه لا يوجد إنسان ما يعرف ساعة منيته . وفي هذا يقول :

βροτοῖς ἅπασι κατθανεῖν ὀφείλεται,
κοὐκ ἔστι θνητῶν ὅστις ἐξεπίσταται
τὴν αὔριον μέλλουσαν εἰ βιώσεται·

« الموت دين مقدر على كل بني البشر ، ولا أحد من الفانين يعلم إن كان سيعيش غدا »(٩٦)

(٨٩) Ibid., ll. 826 - 827.
(٩٠) Ibid., ll. 827 - 828.
(٩١) Ibid., l. 829.
(٩٢) Ibid., l. 837.
(٩٣) Ibid., ll. 840 - 842.
(٩٤) Ibid., ll. 853 - 857.
(٩٥) Ibid., ll. 1020 - 1035.
(٩٦) Ibid., ll. 782 - 784.
cf. Smith, W.D., Op. Cit., P. 138.

ولعل إيمانه هذا غرس في نفسه الشجاعة والاقدام ، ولم يعد يهاب المواقف الحرجة .

أما طريق الحياة فغير مفروش بالرياحين ، وإنما يرى هيراكليس أن الحياة كد ومشقة .

οὐ βίος ἀληθῶς ὁ βίος, ἀλλὰ συμφορά.

« الحياة بحق ليست حياة ، لكنها كارثة »(٩٧)

كما أن الانسان ليس في مقدوره أن يترسم خطا السعادة فيها ، ولا هو قادر على أن يتدرب عليها أو يتعلمها ، كما أن مهارة الانسان عاجزة عن فهم ماهيتها .

τὸ τῆς τύχης γὰρ ἀφανὲς οἷ προβήσεται,
κἄστ' οὐ διδακτὸν οὐδ' ἁλίσκεται τέχνῃ.

« لا يمكن ترسم خطا الحظ مسبقا ، إنها لا تدرك ولا يسيطر عليها بفن . . . »(٩٨)

وإذا كانت هذه هي طبيعة الحياة ومنهجها فينصح هيراكليس البشر الفانين بأن يتأملوا الحياة ويفكروا في أمورها بعقلية البشر ، فعقولهم لم تتخطى حدودها البشرية التي خلقت في إطارها .

ὄντας δὲ θνητοὺς θνητὰ καὶ φρονεῖν χρεών·

« يجب على البشر الفانين أن يفكروا بأسلوب بشري »(٩٩) .

ومن نصائحه لبني البشر أن الزمن يشفي الكثير من الأحزان مهما كانت شدتها وقوتها :

Ηρ. χρόνος μαλάξει, νῦν δ' ἔθ' ἡβάσκει κακόν.

« الوقت يخفف الأحزان ، وخطبك الآن لا يزال فتيا »(١٠٠)

وأخيرا ينصح هيراكليس أدميتوس بضرورة الالتزام بالعدل وكرم الضيافة على الدوام :

καὶ δίκαιος ὢν
τὸ λοιπόν, Ἄδμητ', εὐσέβει περὶ ξένους.

« كن عادلا ، يا أدميتوس ، واستقبل الأجانب بالترحاب »(١٠١)

أما أدميتوس بن فيريس وزوج ألكيستيس الذي تباهى المدعون أثناء حفل زفافه بنبل أصله وأشادوا بعراقته هو وعروسه :

ὡς εὐπατρίδαι καὶ ἀπ' ἀμφοτέρων
ὄντες ἀρίστων σύζυγες εἶμεν·

« إننا من سلالة عريقة وزوجين من الأنساب الممتازة »(١٠٢)

كما يعترف هيراكليس بنبل أصله استنادا إلى استضافته له خلال محنته(١٠٣) .

يصفه الاله أبوللون في مستهل المسرحية بالتقوى

ὁσίου γὰρ ἀνδρὸς ὅσιος ὢν ἐτύγχανον
παιδὸς Φέρητος,

« وتصادف أن وجدت في ابن فيريس قرينا تقيا مثلي »(١٠٤) ولعل تقواه هذه كانت سببا في نجاته من

---

(٩٧) Alcestis, 1. 802.
(٩٨) Alcestis, 11. 785 - 786.
(٩٩) Alcestis, 1. 799.
في طبعات أخرى تقرأ هذه الكلمة على انها كلمتان وكما يلي 601 [illegible] انظر طبعة Loeb
(١٠٠) Ibid., 1. 1085.
(١٠١) Ibid., 1. 1148.
(١٠٢) Ibid., 11. 920 - 921.
Smith, W.D., Op. Cit. P. 135.
(١٠٣) Alcestis, 11. 856 - 857.
(١٠٤) Alcestis, 11. 10 - 11.

الموت وتدخل الاله أبولُّون مع ربات القدر اللائي وافقن على إنقاذه من الموت شريطة أن يجد من يموت بدلا منه[١٠٥] . ولم يوضح الاله أبوللون تفصيلا ملامح هذه التقوى . وهكذا فإني أعتقد أن التقوى هي التي أنقذت حياته وليست كرم الضيافة كما ذهب إلى ذلك سميث[١٠٦] .

واشتهر أدميتوس بين الجميع بكرم الضيافة ويصفه خادمه بحبه الشديد للضيوف .

Θε. ἄγαν ἐκεῖνός ἐστ' ἄγαν φιλόξενος.

« إنه محب لضيوفه إلى أقصى حد ، نعم إلى أقصى حد »[١٠٧]

ونلاحظ تأكيد الخادم على معنى الضيافة والمبالغة فيها باستخدام الظرف مرتين في بيت واحد . " ἄγαν " .

كما يتباهى أدميتوس نفسه أنه أفضل مضيف :

αὐτὸς δ' ἀρίστου τοῦδε τυγχάνω ξένου,

« وأثبت أنني أفضل مضيف »[١٠٨] .

ويعاد هيراكليس إقرار هذه الحقيقة ، حين يتذكر كيف أنه شرب الخمر في بيت مضيفه المحب للضيوف .

ἔπινον ἀνδρὸς ἐν φιλοξένου δόμοις,

« وشربت في بيت الرجل المضياف »[١٠٩]

بل ويحاول تأكيد ذلك بالتساؤ ل عن المواطن الثسالي (نسبة إلى ثساليا) الذي يفوق أدميتوس حبا للضيوف .

τίς τοῦδε μᾶλλον Θεσσαλῶν φιλόξενος;

« من الثساليين أكثر منه حبا للضيوف ؟ »[١١٠] .

كما عبر أدميتوس أمام الجوقة عن رضاه لنجاحه . في إقناع هيراكليس بالبقاء ضيفا لديه وعدم الانصراف رغم ملاحظة الأخير بعض مراسم الحداد ، وتساءل كيف يكون موقفه في نظر الجميع إن هو لم يؤدِّ واجب الضيافة .

καὶ τῷ μέν, οἶμαι, δρῶν τάδ' οὐ φρονεῖν δοκῶ,
οὐδ' αἰνέσει με·

« قد أبدو للبعض ـ إن فعلت هذا ـ أخرق ولن يمدحني أحد »[١١١]

كما تشيد الجوقة بقصر أدميتوس ، بيت الحر ومستقر الضيوف .

Χο. ὦ πολύξεινος καὶ ἐλεύθερος ἀνδρὸς ἀεί ποτ' οἶκος,

« يابيت الكرم والضيافة كان على الدوام بيت الحر »[١١٢]

وتعليقا على منهج أدميتوس في الضيافة يقول توماس روزنماير إن أدميتوس اعتقد أن الضيافة سوف تسمح له بأن يحقق أهدافه كما أن الضيافة التي قدمها للاله أبوللون أنقذت حياته ، والضيافة التي قدمها أدميتوس للبطل هيراكليس أسهمت في استعادة زوجته . وكان يتصرف على هذا النحو كمواطن ثسالي يقيم في مناطق الحدود

(١٠٥) Ibid., 11. 12-14.
(١٠٦) Smith, W.D., Op. Cit., P. 134.
(١٠٧) Alcestis, 1. 809.
Smith, W.D., Op. Cit. P. 136.
(١٠٨) alcestis, 1. 559.
(١٠٩) Ibid., 1. 830.
(١١٠) Ibid., 1. 858.
cf. Smith, W.D., Op. Cit. P. 136.
(١١١) Alcestis, 1. 565-566.
(١١٢) Ibid., 1. 569.
Jones D.M., "Euripides' Alcestis," The Classical Review, LXII, 1948, p. 55.

بتقاليدها وقيمها[١١٣] . لكن اتضح لنا أن الاله أبوللون وصف أدميتوس بالتقوى ، كما أن تحرك هيراكليس لمساعدة أدميتوس كان راجعا إلى تقديره لموقف الترحيب خلال لحظة عصيبة كان يمر بها في بيته . وإذا كان توماس روزنماير يرى أن الضيافة أسلوب الانسان العادي الضعيف[١١٤] ، فلاشك أن أدميتوس كان يتوارى وراء الضيافة يخفي وراءها الكثير من نقاط الضعف في شخصيته . وأراد أن يظهر أمام المجتمع بمظهر الكريم المحب للضيوف لتكون هذه السمعة واجهة تغطي على مادون ذلك من تصرفات قد تؤخذ عليه .

وبروح كرم الضيافة استقبل أدميتوس هيراكليس في بيته إبّان وفاة زوجته ألكيستيس ، وحرص على إخفاء الأمر عن ضيفه وعندما ألح عليه في الأسئلة ، أجابه إجابات غامضة ملتوية حتى لا يسبب حرجا لضيفه أو يظهر أمامه بمظر الضعيف المستحق للعون والمساعدة[١١٥] . وكان أدميتوس على حق في تصوره هذا ، إذ إن البطل هيراكليس كان على وشك الاستئذان في الانصراف[١١٦] ، لولا أن أدميتوس قد أكد له أن المتوفاة قد ولدت خارج قصره[١١٧] .

والحق أن أدميتوس قد شكل لنفسه صورة بذاتها أمام المجتمع الخارجي ، وحرص ألا تتغير هذه الصورة مهما كلفه ذلك من معاناة .

ورغم تباهي أدميتوس بنبل مولده ، إلا أنه يهاجم أباه الذي قدم لتعزيته ، وكان حريصا في أول اللقاء أن يتصرف بمنتهى المجاملة[١١٨] . وفي أول هجومه على والده يؤكد أنه لا يتصور أن فيريس هو والده الحقيقي وأن والدته التي أنجبته هي والدته ، وإنما تبناه والداه كابن لأحد العبيد وتوليا تربيته فهو ليس ابنهما دما ولحما[١١٩] ، وكان دافعه لهذا الغضب العنيف عدم قبولها التضحية بنفسيهما من أجل بقائه على قيد الحياة .

ويتخطى حد الاهانة الى أن يتنكر لوالديه في شيخوختهما ، ويؤكد عدم حرصه على الابقاء على علاقاته بهما ، ورفضه الكامل للروابط القوية والمتينة التي تربطهم [١٢٠] .

ولا يكتفي أدميتوس بهذه الاهانات ، بل يصل به حد التطاول إلى أن يصف والده بالجبان مرتين ، الأولى حين يقول له

ἡ τἄρα πάντων διαπρέπεις ἀψυχίᾳ,

« تتفوق على الجميع في جبنك »[١٢١]

ثم مرة ثانية إذ يقول لوالده .

Ἀδ. σημεῖα τῆς σῆς, ὦ κάκιστ', ἀψυχίας.

« يا أسوأ الناس ! إنها شاهد على جبنك »[١٢٢]

وفي هذا التطاول تخطٍّ للقيم النبيلة التي يجب أن تحكم العلاقة بين الأب وابنه مهما كان موضوع الخلاف .

---

(١١٣) Thomas G.R. "Heracles And Pheres," op. cit., p. 237.

(١١٤) Ibid., p. 237.

(١١٥) Ibid., p. 236.

(١١٦) Alcestis, 1. 538.

(١١٧) Ibid., 1. 533.

(١١٨) Ibid., 11. 614 - 628.

(١١٩) Ibid., 11. 636 - 641.
D. Smith, W.D., Op. Cit. P. 136.

(١٢٠) Alcestis, 11. 734 - 737.
Smith, W.D. Op. Cit. P. 136.

(١٢١) Alcestis, 1. 642.

(١٢٢) Ibid., 1. 717.
cf. Thomas G.R. "Heracles And Pheres, op. cit, p. 239.

وفي سبيل تقييم هذا الحوار الغاضب بين الابن وأبيه تعددت آراء الباحثين ، فيقول أحدهم إن أدميتوس اقتبس نفس أفكار زوجته تارة ، وتارة أخرى اقتبس نفس الكلمات ومرة ثالثة استمد من حديث زوجته له نقاطا أفادته في حواره مع والده(١٢٣).

أما توماس روزنماير فيرى أن أدميتوس المحمل بذكريات إهانات زوجته العلنية ونقد والده القاسي قد اندفع بوحشية وجنون وكان انفجاره عنيفا على نحو لم يكن متوقعا . ويجب أن يؤدي هذا الانفجار إما إلى الدراما أو إلى التطهير ، وهذا يعطي مؤشرا لدور فيريس في المسرحية ، ومن تأثير هذا المشهد أن عاد أدميتوس من الجنازة التي تلت هذا المشهد شخصا آخر(١٢٤).

ولعل أدميتوس كان يقع تحت تأثير المحنة التي يمر بها ، فلم يكن لديه متسع من الوقت للتفكير في موقف والده ومعالجته بأسلوب مغاير وبكلمات غير التي سمعها من زوجته ، لقد كانت كلمات الزوجة لا تزال تسيطر على كل تفكيره ولم يكن بقادر على الخروج من دائرة تأثيرها .

ويشرح جونز المشهد قائلا إن أدميتوس تلقى لأول مرة رأيا خارجيا عن سلوكه والشيء السيء هنا حبه للحياة وانتقاده لنفس المشاعر عند والده(١٢٥). ويكمل حديثه بأنه كان لابد من مرور بعض الوقت ليؤتي هذا المشهد تأثيره ، لأن آخر كلماته لوالده لا تدل على وجود أي تغيير . لكن حديثه بعد عودته من جنازة توديع جثمان زوجته وخاصة الأبيات (٩٥٤ - ٩٦١) توضح نتيجة المشاجرة مع والده(١٢٦).

وإني أرى أن الشاعر يوريبيديس كان على درجة كبيرة من التوفيق في اختيار الأب فيريس ليواجه ابنه بكل الحقائق ويمنتهى الحزم . ولم يكن هناك إنسان من أبناء شعبه يقدر على أن يقف هذا الموقف . فزوجته سلمت بمصيرها وحرصت على إرضائه كما أن خدمه يدركون حقيقة موقفه والخسارة التي يقدم عليها دون أن يجد أحد منهم الشجاعة لمواجهته بالحقيقة . وهيراكليس إنسان مجامل حريص على حسن العلاقة معه . إلا أن والده استطاع وبقوة أن يرفض طلبه الذي لم يكن له حق في المطالبة به ثم أطلعه على بعض مبادىء الحياة وقيمها حتى يعيد إليه صوابه دون إهانة ولا إسفاف في الحديث . ورغم أن الزمام قد أفلت من يد أدميتوس في أسلوب حديثه واختياره بعض الألفاظ التي ما كان له أن يستخدمها مع والده . إلا أن الأب كان حازما في حديثه ، جادا دون إهانة . ولعل كلماته إلى جانب الفراغ الهائل الذي تركته بعد رحيلها من البيت آتت تأثيرها عليه بنفس القدر الذي أثرت كلمات ألكيستيس عليه بالنسبة لموقف والده .

وإذا كان فيريس قد لقن ابنه درساً مفيدا في الحياة ، فلقد كانت وصيفة ألكيستيس على فهم كامل بشخصية أدميتوس ولكنها لا تجرؤ أن تعلن عن رأيها في مواجهته . ففي أثناء وصف الوصيفة لسلوكيات سيدتها ألكيستيس حين قربت ساعتها ، روت كيف أن الحزن قد تملك كل من بالبيت بعد أن مرت بهم جميعا مصافحة ، وقالت إنه كان في استطاعة أدميتوس أن يضع حدا لهذه الأحزان بقبوله للموت(١٢٧). إلا أنه بهروبه سوف يلقي آلاما لن تنسى :

---

(١٢٣) Alcestis, cf. 11. 290 - 297 & 642 - 650, 651 - 652, cf. 11. 285 - 286 & 653 - 654.
(١٢٤) Thomas G.R. "Heracles And Pheres," op. cit, pp. 240 - 241.
(١٢٥) Jones D.M., op. cit, p.p. 53.
(١٢٦) Ibid., p. 54.
(١٢٧) Thomas G.R. "The Chorus And Admetus," op. cit, p. 219.

καὶ κατθανὼν τᾶν ὤλετ', ἐκφυγὼν δ' ἔχει
τοσοῦτον ἄλγος, οὔ ποτ'—οὐ λελήσεται.

« من يمت ، هلك ، أما من يهرب من الموت ، فيصاب بنوع من الألم لن ينساه على الاطلاق »[١٢٨] .

وقبل ذلك بلحظات تؤكد نفس الوصيفة أن سيدتها أدميتوس لن يقدر مدى الخسارة التي سيقدم عليها قبل أن تحل به .

Θε. οὔπω τόδ' οἶδε δεσπότης, πρὶν ἂν πάθῃ.

« لن يدرك سيدي ذلك ، قبل أن يقاسي »[١٢٩] .

حتى ابنه الصغير يخاطب أمه في حضرة والده مؤكدا أن وفاتها تحطيم لبيت والده[١٣٠] . والأب أدميتوس يصم الآذان عن كل هذا .

أما الجوقة المكونة من شيوخ فيراي ، والذين أوفوا السيدة ألكيستيس قدرها في مناسبات عديدة أمام زوجها وبعيدا عنه ، فلقد حرصت على أن تتصرف بحكمة مجاملة لمليكهم الذي فقد زوجته .

وفي سبيل التعاطف مع بيت أدميتوس تبتهل الجوقة إلى الإله الشافي قائلة :

εἰ
γάρ μετακύμιος ἄτας,
ὦ Παιάν, φανείης.

« أيها الإله الشافي بايان ، ليتك تظهر بين أمواج القدر »[١٣١]

ليكشف الغمة عن البيت العزيز لديهم .

ورغم إجماع بعض النقاد على أن الجوقة كانت تتعاطف مع أدميتوس إلى حد كبير[١٣٢] . إلا أننا تأكدنا من أن الجوقة لم تبخس إلكيستيس حقها من التقدير والثناء .

أما بالنسبة للملك فكانت الجوقة تفهم مليكها حق الفهم ، فبعد دخولهم إلى الأوركسترا بلحظات تنبأت الجوقة بمدى الشقاء الذي سوف يقاسيه الملك نتيجة وفاة زوجته قائلين :

ἀβίωτον
τὸν ἔπειτα χρόνον βιοτεύσει.

« سيحيا حياة لا تحتمل على الإطلاق »[١٣٣] .

ثم تتخطى الجوقة مرحلة التقدير إلى مرحلة من التجاوب الذي ينم عن فهم عميق لأدميتوس وشخصيته وذلك في ثلاث مناسبات ، الأولى قبل وصول أدميتوس إلى خشبة المسرح .

ἄξια καὶ σφαγᾶς τάδε,
καὶ πλέον ἢ βρόχῳ δέρην
οὐρανίῳ πελάσσαι:

فيقول ما ترجمته :

ولعل في هذه الكلمات خير تصوير للخسارة التي يمر بها أدميتوس ولكنه في نفس الوقت لا يدرك مدى فداحتها .

---

(١٢٨) Alcestis, 11. 197 - 198.

(١٢٩) Ibid., 1. 145.
Jones D.M., op. cit. p. 53.
Smith W.D. Op. Cit. P. 137.

(١٣٠) Alcestis, 11. 414 - 415.

(١٣١) Ibid., 11. 90 - 92.
Cf. Thomas G.R. "The Chorus And Pheres" op. cit., p. 218.

(١٣٢) Thomas G.R. "The Chorus And Pheres," op. cit, p. 219.
Jones D.M. op. cit., p. 52 - 53.

(١٣٣) Alcestis, 11. 242 - 243.

والمناسبة الثانية عندما أعلن الابن أن وفاة أمه دمار لبيت والده ، تصدق الجوقة على ذلك في حضرة أدميتوس ، فتقول في أسلوب المتعاطف والمواسي .

Xo. Ἄδμητ᾽, ἀνάγκη τάσδε συμφορὰς φέρειν·
οὐ γάρ τι πρῶτος οὐδὲ λοίσθιος βροτῶν
γυναικὸς ἐσθλῆς ἤμπλακες· γίγνωσκε δὲ
ὡς πᾶσιν ἡμῖν κατθανεῖν ὀφείλεται.

« أدميتوس ، تفرض الضرورة تحمل المصائب ، فلست أول البشر الذي يفقد زوجته النبيلة أعلم هذا ، كتب الموت علينا جميعا »(١٣٤)

وعلق توماس روزنماير على هذه الأبيات بأن تجاوب الجوقة مع الموت كان موضوع وقت ورعاية للتقاليد(١٣٥) . لكن الحقيقة أن أفراد الجوقة كانوا على فهم بهوية مليكهم الذي تجاوب معهم في الحديث بأدب(١٣٦) دون أن تعكس تصرفاته إدراكا واعيا للحقيقة . أو أنه حرص على تجاهل معاني هذه الكلمات وصولا إلى غايته ، وطلب الاستعداد لإجراءات دفن زوجته(١٣٧) .

أما المناسبة الثالثة ، فكانت تعليقا على حديث ألكيستيس . حينما توسلت إلى زوجها في اللحظات الأخيرة ألا يتزوج بامرأة أخرى تحطم حياة أولاده(١٣٨) فتقول .

Xo. θάρσει· πρὸ τούτου γὰρ λέγειν οὐχ ἅζομαι·
δράσει τάδ᾽, εἴπερ μὴ φρενῶν ἁμαρτάνει.

« تشجعي ، فلا أخشى أن أجيب نيابة عنه ، سوف يتصرف على هذا النحو ، ما لم يشرد ذهنه »(١٣٩) فكيف يكون لدى الجوقة الشجاعة للنطق بمثل هذا التعليق مالم تكن على فهم كامل بشخصية أدميتوس .

وأبدت الجوقة دهشتها من أسلوب أدميتوس في الترحيب بضيفه هيراكليس ، لكنها حينما لمست إصراره على استضافته ، سرعان ما اقتنعت بحديثه في تهكم .

τὸ γὰρ εὐγενὲς
ἐκφέρεται πρὸς αἰδῶ.
ἐν τοῖς ἀγαθοῖσι δὲ πάντ᾽ ἔνεστιν σοφίας.

« النبلاء ميالون إلى الشرف والخيرون موهوبون بالحكمة »(١٤٠) .

ورغم إشادتها بحكمة الأصل النبيل إلا أنني أعتقد انها لم تكن تقصد المعنى الدقيق للكلمة .

لكن تغير موقف الجوقة بعد عودة أدميتوس من جنازة زوجته ، وخاصة بعد أن أدركت تغييرا في نفس أدميتوس أخذت تواسيه وقدمت موعظة مؤادها أن شيخا فقد ابنه الوحيد ومع ذلك تحمل الصدمة بجلد(١٤١) .

وعندما أحست بحزن أدميتوس الشديد من أجل زوجته وإدراكه لمدى الخسارة الكبيرة التي مني بها ، أحست أنه أصبح إنسانا جديدا ، وأفاق من غفلته وأنقذ حياته وروحه :

---

(١٣٤) Alcestis, 11. 416 - 419.
(١٣٥) Thomas G.R. "The Chorus And Pheres," op. cit., p. 218.
(١٣٦) Alcestis, 1. 420.
(١٣٧) Ibid., 1. 422.
(١٣٨) Ibid., 11. 280 - 325.
(١٣٩) Ibid., 11. 326 - 327.
(١٤٠) Ibid., 11. 600 - 602.
Smith, W.D. Op. Cit., P. 134.
(١٤١) Alcestis, 11. 903 - 910.

ἀλλ' ἔσωσας
βίοτον καὶ ψυχάν.

« لكنك أنقذت روحك وحياتك »[١٤٢]

ولعل أدميتوس هو الآخر أدرك حقيقة سر تعاسته ، واستيقظ من غفلته بعد هذا الحدث وقال .

ἐγὼ δ', ὃν οὐ χρῆν ζῆν, παρεὶς τὸ μόρσιμον
λυπρὸν διάξω βίοτον·

« أما أنا الذي لم يكن له أن يحيا ، بعد أن حضر أجلي ، فسوف أحيا حياة بائسة »[١٤٣].

إن سر شقائه يكمن في محاولته تخطي الحدود المقدرة لـه ، ولهذا حق عليـه أن يعيش حياة بـائسة ومـريـرة واعترف بذلك قائلا :

ἄρτι μανθάνω.

« أدرك الآن »[١٤٤]

أي بعد فوات الأوان .

ولأدميتوس من زوجته ألكيستيس موقفان واضحان تمـام الوضـوح . الموقف الأول ، وذلـك بعد مـوافقة الزوجة على التضحية بحياتها وبنفسها بدلا منـه حتى تنقذه من الموت ، وقبل أن تلفظ أنفاسها الأخيرة وتؤدي لها مراسم الدفن ، لقد ألقى أدميتوس بقدره على كاهل هذه السيدة ثم أصبح في مرحلة من المراحل غير قادر على عمل شيء لإيقاف هذا التصرف . بل وتحدى ذلك إلى الإعـلان أن زوجته تضحي بنفسهـا بدلا منـه بمحض اختيارها[١٤٥].

وباقتراب الموت بدأ شيء من الاضطراب لإحساسه بقرب رحيل زوجته وأخذ يتوسل إليها أكثر من مرة بألا تتخلى عنه[١٤٦]. ويحاول أن يتجاهل أنه نفسه هو سبب مأساتها فيخاطب زوجته قائلا .

ὁρᾷ σὲ κἀμέ, δύο κακῶς πεπραγότας,
οὐδὲν θεοὺς δράσαντας ἀνθ' ὅτου θανῇ.

« إنه (أي هيليوس إلـه الشمس) يراك ويـراني ، عوملنا بصورة سيئة ، ولم نقتـرف إثما ضـد الإله حتى تلقين حتفك »[١٤٧].

ولقد قاسى أدميتوس فعلا من معاناة فقد زوجته ، ولعل كلماته المتكررة التي يعبر فيها عن مشاعر الحزن لفقدانها تعبر عن إحساس صادق[١٤٨]. ومع ذلك لا نجد منه تصرفا إيجابيا غير هذه الكلمات الطنانة . ولقد علق أحد الباحثين على سلوكيـات أدميتوس بقـوله إن الشاعر يوريبيدس لا يهتم بالدرجة الأولى بالحـدث ، وإنما يهتم بملابسات الحدث ونتائجه ، التي تتمثـل في موقف الزوج ومدى إمكانيات تدخله لإنقاذ زوجته ثم ما تعـانيـه الملكــة من أحـاسيس ، وأخيــرا سلوكيـات أبنــائهـا[١٤٩]، وكـل مـا فعله أن أشـاد بـأصلهـا العريق[١٥٠]، ثم حرص على التركيز على جمالها .

---

(١٤٢) Ibid., 11. 928 - 929.
(١٤٣) Ibid., 11. 939 - 940.
(١٤٤) Ibid., 1. 940.
(١٤٥) Thomas G.R. "The Chorus And Admetus," op. cit., p. 222.
(١٤٦) Ibid., p. 221.
Alcestis, 11. 201, 250, 275.
(١٤٧) Alcestis, 11. 246 - 247.
Smith, W.D.; Op. Cit. P. 131.
(١٤٨) Ibid., p. 131.
Alcestis, 11. 273 - 274, 278 - 279.
(١٤٩) Thomas G.R. "The Chorus And Admetus," op. cit. p. 220.
(١٥٠) Alcestis, 1. 332.

οὐτ' εἶδος ἄλλως ἐκπρεπεστάτη γυνή.

« لا توجد امرأة تفوقك جمالا »[١٥١].

وماذا يفيد مدح الجمال في هذه المواقف .

وعندما أحس بقرب رحيلها كرر كلماته لها بأن رحيلها قضاء تام عليه[١٥٢].

وإذا كانت كلمات أدميتوس السابقة قد جاءت على سبيل المجاملة أمام زوجته فإنه لم يبخسها حقها بعد رحيلها ، فأشاد بإخلاصها[١٥٣].

وبعد مواجهة والده له ، وإتمام مراسم الدفن وعودته إلى بيته أدرك أدميتوس بصدق مدى خسارته لفقدان زوجته ، وتحققت في نفسه صحوة أيقظته من أنانيته وأعادته إلى صوابه ، وأحس بالفراغ الكبير الذي تركته له زوجته وتمنى لنفسه الموت والهلاك[١٥٤]. وكم أصبح مشهد قصره كئيبا فلقد أعاد لنفسه ذكريات زوجته التي فقدها .

ἰώ μοι μοι... αἶ αἶ.
ποῖ βῶ; ποῖ στῶ; τί λέγω; τί δὲ μή;
πῶς ἂν ὀλοίμαν;

« واحسرتاه ، إلى أين أذهب ؟ وأين أقف ؟ وماذا أقول ؟

وماذا لا أقول ؟ ليتني هلكت . . . »[١٥٥].

وعندما ذكرته الجوقة بزوجته الحبيبة وطلعتها الجميلة ، اعترف لها أنها تحيي في نفسه جرحا داميا لم يشف بعد ، فما هو أسوأ من أن يفقد الإنسان زوجته[١٥٦]. بل كان يتمنى أن يرقد إلى جوارها في قبرها[١٥٧]. وحينما عاد هيراكليس بزوجته وقد تنكرت قبل أن يكشف عن هويتها ، يعترف لهيراكليس بأن ملامحها العامة تشبه زوجته الغالية[١٥٨].

ويرى جونز أن أدميتوس أدرك بعد رحيل زوجته بعيون الآخرين نتيجة تصرفه في قبول تضحية الكيستيس ، وأدرك قيمتها الحقيقية ، وأيقن أن بقاءه يعتمد على حياتها وليس كما اعتقد على وفاتها[١٥٩]. وإني أعتقد أن كل الظروف التي أحاطت بأدميتوس ساعدت على أن تهز نفسه من الأعماق ، وتعيد إليه ذاته ، وأصبح يعي مدلول كل الكلمات التي توجه إليه بمفهوم آخر غير المفهوم الذي حرص أن يغلق نفسه في داخله تحت سيطرة أنانيته ، وحب ذاته على حساب مصالح وحتى حياة الآخرين .

وفي سبيل تقييم شخصية أدميتوس تباينت آراء النقاد إلى حد كبير ، فيقول توماس روزنماير إن أدميتوس كان أنموذجا للأرستقراطية ، كريما ، ولديه وعي طبقي ، مثقف حتى أطراف أصابعه[١٦٠]، وكصديق جدير بالآلهة توحي شخصيته للآخرين بمساعدته ، ويتركز تفكيره حول نفسه ، أصابه الجبن ولم يكن لديه بعد نظر . كما كان أدميتوس ، الانسان المتأمل على قدر يسير من عمق الرؤية والفطنة ، مع أنه في أشد الحاجة إليهما لتقييم موقفه بصورة صحيحة ، ولكنه يحاول أن يبعد

---

(١٥١) Ibid., 1. 333.
(١٥٢) Ibid., 11. 383 - 385.
(١٥٣) Ibid., 11. 432 - 434.
(١٥٤) Ibid., 11. 865 - 866.
(١٥٥) Ibid., 11. 862 - 864, cf. 912 - 914.
(١٥٦) Ibid., 11. 876 - 880.
(١٥٧) Ibid., 11. 898 - 899.
(١٥٨) Ibid., 1. 1133.
(١٥٩) Jones D.M., op. cit., p. 53.
(١٦٠) Thomas G.R. "The Chorus And Admetus," op. cit., p. 222.

المعلومة حتى تصل إلى درجة لا يمكن التغاضي عنها(١٦١).

وكان لديه الاستعداد لكي ينغلق على نفسه ولا يبدي اهتماما إلا فيما يهمه شخصيا ، إلى أن تطرق المعلومة بابه بشدة ، ولم يكن يأخذ الحياة ببساطة(١٦٢). وكان ضعيفا خسر زوجته وكان كل همه أن يعيش(١٦٣).

ومن ناحية إخلاصه ومشاعره يرى سميث أن مشاعره كانت صادقة ، لكن الإنسان كان شغوفا لمتابعة سلوكيات إنسان بمثل هذه المشاعر(١٦٤).

ويصف توماس روزنماير أدميتوس قائلا ، إنه مثل كل ملوك يوربيديس ، رجل الشعب ، أكثر حساسية من الآخرين ، يتملكه الارتباك ، كما أنه ليس سيدا بصورة مطلقة في مكانته السامية التي وضعه فيها الحظ(١٦٥). كما يرى سميث أن أدميتوس لا يرى الحقائق بجلاء ، ومن هذه الحقائق أنه لم يتأكد من أن الموت واجب ويخشى مواجهته . ووجه اللوم إلى الآلهة التي تنتزع زوجته منه(١٦٦). لكني أرى أنه اعترف صراحة بأن الموت حق(١٦٧) ، لكن طالما أن هذه الحقيقة لم تصبه بسوء فهي لا تهمه كثيرا .

وهناك بعض الإشارات وردت خلال احتدام النقاش بينه وبين والده توضح إلى حد كبير ماهية شخصية هذا الرجل .

أول هذه الإشارات في ختام الجزء الأول من حديث الأب فيريس إلى ابنه حين جاء يواسيه ، ويقدم واجب التعزية ، ويمتدح ألكيستيس لتصرفها النبيل وحرصها على إنقاذ حياة ابنه ويتبع حديثه هذا بالتعامل التالي قائلا :

φημὶ τοιούτους γάμους
λύειν βροτοῖσιν, ἢ γαμεῖν οὐκ ἄξιον.

« أقول إن مثل هذه الزيجات مصدر خير للأزواج وإلا فالزواج لا يستحق شيئا »(١٦٨)

ولعله بهذه اللمحة يشير صراحة إلى أنانية ابنه ، الذي يحرص دوما على تحقيق الفائدة على حساب الآخرين ، وإن لم تتحقق له الفائدة في موقف من المواقف فإنه لايعيره التفاتا .ولعل هذه الكلمات تذكرنا بكلمات ابن أدميتوس الصغير أي يوميلوس الذي يقول لأبيه . كيف أنه لم يستمتع بالحب إلى جوار زوجته حتى شيخوخته(١٦٩). فهل قصد الشاعر أن يتهكم على أدميتوس على لسان ابنه الصغير ، والذي من المحتمل أن يدرك مثل هذه الأنانية بهذه الصورة وينطق بهذه الكلمات .

والإشارة الثانية حين يخاطب الأب ابنه قائلا له :

(١٦١) Smith, W.D. Op. Cit., P. 129.
Thomas G.R. "Heracles And Pheres," op. cit., p. 233.

(١٦٢) Ibid., p. 233.

(١٦٣) Ibid., p. 234.

(١٦٤) Wesley D. Smith, op. cit. p. 131.

(١٦٥) Thomas G. Rosenmeyer, "The Chorus And Admetus," op. cit., p. 220.

(١٦٦) Wesley D. Smith, op. cit. p. 139.

(١٦٧) Alcestis, 1. 420.

(١٦٨) Ibid., 11. 627 - 628.

(١٦٩) Ibid.I 11. 412 - 413.
Wesley D. Smith, op. cit. p. 136.

σὺ γοῦν ἀναιδῶς διεμάχου τὸ μὴ θανεῖν,

« نـاضـلت دون أدنى شعـور بـالحيـاء حتى لا تموت »(١٧٠).

وهذه الإشارة توضح دون شك كيف أن أدميتوس حارب دون هوادة في قضية كان عليه أن يؤمن بها إيمانا راسخا ، لولا أن وجد من يضحي بنفسه بدلا منه ويستجيب لأنانيته .

وأخيرا يسخر الأب من ابنه وللمرة الثالثة حين يقول له :

σοφῶς δ' ἐφηῦρες ὥστε μὴ θανεῖν ποτε,

« دبرت بحكمة حتى لا تموت »(١٧١).

وأين الذكاء في تصرفه في قضية هيَ من الأمور البديهية بالنسبة للإنسان ، ولا أعتقد أن مسلك أدميتوس فيه شيء من الذكاء على الإطلاق . إنما هروب مؤقت من حقيقة لابد منها .

وبعد أن أفاق أدميتوس من الصدمة التي ألمت به أدرك خطأ تصرفه ، وأن السعادة الحقة ليست في طول العمر بعد فقدان زوجته ، وإنما في أن يعيش مع أسرته تحت سقف بيت واحد حياته المقدرة لـه . بلغت حساسيته درجة كبيرة ، وتصور كيف يتهامس المجتمع من حوله ، وينظر إليه نظرة اللوم ، وتملكه الندم على ما وجهه إلى والده من إهانات قاسية قائلا إنه لن يتحمل أن ترمقه نساء ثساليا صارخات :

Ἰδοῦ τὸν αἰσχρῶς ζῶνθ', ὃς οὐκ ἔτλη θανεῖν,
ἀλλ' ἣν ἔγημεν ἀντιδοὺς ἀψυχίᾳ
πέφευγεν Ἅιδην· εἶτ' ἀνὴρ εἶναι δοκεῖ,
στυγεῖ δὲ τοὺς τεκόντας, αὐτὸς οὐ θέλων
θανεῖν. τοιάνδε πρὸς κακοῖσι κληδόνα
ἕξω.

« انظرن هاهو الرجل الذي لم يجرؤ على مواجهة الموت ، لكنه بجبن افتدى نفسه بحياة من تزوجها ليهرب من هاديس ، هل ينظر إلى نفسه على أنه إنسان ؟ إنه يكره والديه ، على الرغم من أنه رفض أن يموت ، سوف أضيف هذا التقرير إلى مساوئي »(١٧٢).

ويعترف صراحة بعدم فائدة الحياة بسمعة مشينة .

Χο. ἐγὼ μὲν οὐκ ἔχοιμ' ἂν εὖ λέγειν τύχην·
χρὴ δ', ὅστις εἶ σύ, καρτερεῖν θεοῦ δόσιν.

« أي كسب جنيت من الحياة يا أصدقائي » ؟

« يلاحقني السوء في سمعتي وفي حظي »(١٧٣).

إنها الصحوة التي لابد أن يعيش فيها الإنسان ، وإن كانت الكلمات تطرق آذان أدميتوس ، ويصدق على ما بها من حقائق ولكنها لا تجد صدى في نفسه ، ولا في تصرفاته ، وحارب ضد أعتى قضايا الإنسان في الحياة قضية مصيره التي لا يملك لها حولا ولا قوة . واعتقد أنه سوف يحقق بذلك السعادة ، لكنه في الواقع بدأ يطرق آذانه بشدة ، وأدرك أدميتوس أن السعادة الكبرى في أن يعيش الإنسان في رضا كامل مع نفسه ومع مجتمعه ، وأن يؤمن ويسلم بنواميس الطبيعة ، ولعل الجوقة كانت على حق حين قالت :

---

(١٧٠) **Alcestis, l. 694.**
(١٧١) **Ibid., l. 699.**
Thomas G. Rosenmeyer., "Heracles And Pheres," op. cit., p. 238.
(١٧٢) **Alcestis, ll. 955 - 959.**
(١٧٣) **Ibid., 960 - 961.**

Χο. ἐγὼ μὲν οὐκ ἔχοιμ' ἂν εὖ λέγειν τύχην·
χρὴ δ', ὅστις εἶ σύ, καρτερεῖν θεοῦ δόσιν.

« حقا ، لا أستطيع القول إنك سعيد الحظ ، ومن الواجب
تقبل هدية السماء ، أيا كانت »[٢٧٤].

وفي ختام المسرحية تقرر الجوقة الحقيقة التالية :

Χο. πολλαὶ μορφαὶ τῶν δαιμονίων,
πολλὰ δ' ἀέλπτως κραίνουσι θεοί·
καὶ τὰ δοκηθέντ' οὐκ ἐτελέσθη,
τῶν δ' ἀδοκήτων πόρον ηὗρε θεός.
τοιόνδ' ἀπέβη τόδε πρᾶγμα.

« أشكال الحظ عديدة ، والآلهة تجلب أشياء تفوق توقعنا ، وما نعتقد أنه أمر مؤكد لا يتم إنجازه ، والآلهة تكشف عن سبل للأشياء التي لم تكن متوقعة »[١٧٥].

تلك مسرحية ألكيستيس للشاعر يوريبيدس ، وتركز اهتمام النقاد والباحثين جميعا على جوانب بذاتها ، تكوين الأسطورة ثم التركيب التهكمي لها . واللمسة الفكاهية السائدة وتضحية الزوجة الوفية من أجل أنانية زوجها أدميتوس .

ومع التقدير الكامل لكل هذه الدراسات وما حققته من إنجازات ، إلا أن المسرحية قد تضمنت إلى جانب ذلك بعض القيم الإنسانية الكريمة التي يجب على الإنسان أن يتخذها نبراسا له في حياته ، في يومه وغده أوجزها على النحو التالي :

بالنسبة للإنسان بصفة عامة عليه أن يؤمن ببعض البديهيات . فلقد قدر لبني البشر أن يحيوا حياة واحدة ، كما أن الموت حق على بني البشر ، ولكل إنسان حظه في الحياة ، وعليه أن يتقبل قدره خيرا كان أو شرا . وليس في إمكان الإنسان أن يحقق لنفسه السعادة ولا أن يتعلم دروبها ، ويجب ألا يتخطى تفكير البشر الحدود البشرية التي حددت له .

أما فيما يختص بالحياة العائلية فالزوجة الوفية كنز لزوجها ، كما أن الأم عصب الحياة في البيت ، بفقدانها يهتز توازنه . أما واجب الآباء تجاه الأبناء فهو التضحية في سبيل مستقبلهم والعمل على رسم حياتهم مستقبلا بالصورة التي تحقق لهم السعادة . وتختلف سبل تحقيق السعادة للأبناء عن الفتيات كما يجب أن تقدم لهم خلاصة خبرتنا وتنقل لهم ثرواتنا بصورة مرتبة ومقبولة .

وفي مجال العلاقات الاجتماعية لا يجب أن تسود الأنانية حياة بني البشر ، فيجب أن تعامل الناس معاملة حسنة ، فكما تدين تدان . وقدم الخير وخاصة للضيوف ، واحرص على تحقيق العدالة .

علينا تحمل ما يصادفنا في حياتنا من متاعب ومصاعب فالزمن هو الكفيل لشفاء الكثير من الأحزان .

* * *

(١٧٤) Ibid., 11. 1070 - 1071.
(١٧٥) Ibid., 11. 1159 - 1162.

صدر حديثاً

اساتذة الجامعات الأمريكية: ثروة وطنية مهددة *

تأليف : هاوود بودين وجاك شوشتر
عرض وتحليل : جورج موسى جعنيني **

موضوع هذا الكتاب عن أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات والكليات في الولايات المتحدة . وهم بالتحديد جميع من يباشرون أعمال التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع ممن يحملون رتبة محاضر فما فوق . ولا يشمل ذلك المدرسين في المعاهد الخاصة ولا الباحثين ممن يعملون في مؤسسات غير تعليمية . وقد أبرزت عدة دراسات أجريت في السنوات الأخيرة مؤشرات تدل على تراجع مستمر في ظروفهم الأكاديمية والمعيشية وإلى تدهور في روحهم المعنوية مما أثار قلق واهتمام الأستاذين بودين وشوشتر وحفزهما على كتابة هذا المؤلف بهدف تجميع الحقائق المتعلقة بالموضوع وتقديم توصيات لاصلاح الوضع على هدى هذه الحقائق .

ويضم الكتاب ثلاثة عشر فصلا موزعة على أربعة أقسام رئيسية . يقدم القسم الأول خلفية عن شخصية ومعالم وقيم وتطلعات أستاذ الجامعة الأمريكي ، ويقدم القسم الثاني شرحا لحالة الهيئة التدريسية اعتمادا على إحصائيات عام ١٩٨٥ وخصوصا فيما يتعلق بظروف العمل والحوافز المادية والمعنوية . ويشمل القسم الثالث تحليلا لسوق العمالة الأكاديمي وتقديرا لحاجة الكليات والجامعات من أعضاء هيئة التدريس حتى عام ٢٠١٠ . أما القسم الرابع فهو يلخص التوصيات الموجهة للمسئولين في الكليات والجامعات والدوائر الحكومية المعنية بالأمر .

وقد اعتمدت الدراسة على الوثائق المنشورة وعلى حصيلة وافرة من دراسات سابقة ، وعلى نتائج زيارات قام بها فريق عمل لثمان وثلاثين جامعة وكلية اختيرت

---

* H.R. Bowen & J.H. Schuster; American Professors : A National Resource Imperiled ; Oxford University Press New York Oxford 1986

** أستاذ الكيمياء بكلية العلوم ، جامعة الكويت

بدقة لتمثل جميع جوانب الحياة الأكاديمية في المؤسسات التعليمية المعتمدة في الولايات المتحدة . وقد تم خلال هذه الزيارات مقابلة نخبة من ٥٣٢ فردا اختيرت لتمثل جميع مستويات الكوادر الأكاديمية .

وفي تقدير كاتب هذا المقال فإن المشكلة التي يعالجها هذا الكتاب هي موضوع الساعة في الولايات المتحدة وخصوصا بعد صدور تقرير (أمة في خطر) الذي أثار ضجة كبيرة في الولايات المتحدة بسبب الانتقادات القاسية التي وجهها لمرحلة التعليم الثانوية . وصدور تقرير مماثل عن مؤسسة (كارنيجى لتقدم التعليم) ينتقد المرحلة الجامعية الأولى ، ويوجه أنظار المسئولين اللازمة التي تعاني منها الجامعات .

ونظرا للاهتمام المتزايد وغير العادي بهذه القضية فقد سجلت ثلاثة كتب صدرت في هذا العام لمعالجة جوانب مختلفة من هذه الأزمة في قائمة (المبيعات القياسية) في الولايات المتحدة والكتب هي : (إغلاق العقل الأمريكي) تأليف آلن بلووم ـ أستاذ بجامعة شيكاغو ، و (الثقافة) تأليف ي . د. هيرتش ـ أستاذ بجامعة فريجينيا ، و (المثقف الأخير) تأليف راشيل جاكوبي ـ أستاذ بجامعة كاليفورنيا .

مقدمـة :

شهدت مرحلة التعليم العالي في الولايات المتحدة بعد الحرب العالمية الثانية نموا كبيرا وتغيرات جذرية ، حيث ازداد عدد الجامعات والكليات ليصل إلى قرابة ٣١٠٠ مؤسسة . وفتحت الهيئة التدريسية أبواب عضويتها لأبناء الأقليات وأبناء طبقات الشعب الكادحة والنساء ولم تعد مقتصرة على من ينتمون للطبقات المتوسطة والعليا . كما شهدت الحقبة الزمنية من عام ١٩٥٥ إلى عام ١٩٧٠ ازدهارا ماديا حيث اكتسبت الجامعات احتراما متزايدا ومنزلة رفيعة ، واستطاعت أن تستقطب ألمع علماء العصر من داخل وخارج الولايات المتحدة . وصحب هذه الفترة أيضا ازدياد مستمر في قوة الهيئة التدريسية بحيث أصبحت تسيطر على مجريات الأمور في الجامعة وخصوصا فيما يتعلق بالشئون الأكاديمية . وفي السبعينيات بدأت مكاسب الجامعات بالانحسار بسبب ضعف مواردها المالية الراجع الى انخفاض الدعم الحكومي وعدم نجاحها في التعامل مع التضخم المالي الذي ساد الولايات المتحدة في هذه الفترة . وانعكست الضائقة الاقتصادية للجامعات على الهيئة التدريسية حيث انخفضت المرتبات والحوافز المادية مقارنة بشرائح العاملين الأخرى ، وصحب ذلك تراجع في بيئة العمل مما أثر بشكل سلبي في قدرة الجامعات على اجتذاب الطاقات الشابة اللامعة ، وفي قدرتها على الحفاظ على ثروتها الحالية من العلماء البارزين . ويمكن أن يقال إن مرحلة الازدهار التي استمرت بصورة أو بأخرى إلى ما يقارب قرنا من الزمن قد توقفت .

يقدر عدد أعضاء هيئة التدريس الحالية ، موضوع هذا الكتاب ، بحوالي ٧٠٠,٠٠٠ . ويمثل هذا العدد ثلث مجموع العدد الكلي للعاملين بالجامعات والكليات الأمريكية . ومن الجدير بالملاحظة أن حوالي ٧٠٪ منهم فقط هم الذين يعملون بدوام كامل ، أما الباقون منهم فيعملون بدوام جزئي . ويقدم الكتاب جدولا يبين تطور أعضاء الهيئة التدريسية ، ويلاحظ أن العدد قد تضاعف من ٤٧٤,٠٠٠ في عام ١٩٧١/٧٠ إلى ٧١٣,٠٠٠ في عام ١٩٨٣/٨٢ أي بزيادة سنوية مقدارها ١٢٪ ، علما بأن العدد الكلي للهيئة التدريسية في عام ١٩٢٠ لم يزد عن ٥٠,٠٠٠ ، وقد انخفض العدد بعد عام ١٩٨٣ ليصل الى ٦٦٣,٠٠٠ في عام ١٩٨٦/٨٥ ، ويتوقع مؤلفا الكتاب أن يستمر العدد في الانخفاض التدريجي حتى عام ١٩٩٦/٩٥ .

ومما يسترعي الانتباه أن معظم الزيادة في العقد الأخير هي في أعداد العاملين بدوام جزئي .

وإذا ما أمعنا النظر في شئون الهيئة التدريسية الحالية نجد أنه على الرغم من كونها خليطا من أفراد يختلفون في الشخصية والخلفية الاجتماعية وطبيعة التخصص إلا أن هناك قاسما مشتركا يجمع بينهم ، ويستدل من المعلومات المتوافرة أن معظمهم قد تخرجوا فيما لا يزيد عن ١٥٠ جامعة . وكذلك فإن لدى معظمهم اهتماما مشتركا بالتدريس والبحث العلمي ، وبقضايا الفكر والقضايا الاجتماعية . وعلى الرغم من اختلاف مجالات البحث العلمي فيما بينهم إلا أنهم يجرون أبحاثهم بطرق متشابهة . ومن ناحية أخرى فإن روتين الحياة الجامعية يكاد يكون متطابقا في جميع الجامعات والكليات الأمريكية ، وهناك العديد من المؤسسات التي تسهم في التنسيق في طرق التعليم وإجراء البحث العلمي مثل جمعيات الاعتماد والترخيص والجمعيات المهنية ومؤسسات التمويل الحكومية . وهناك اتصال دائم بين الجامعات والكليات عن طريق الزيارات المتبادلة وانتقال أعضاء هيئة التدريس المستمر بين الجامعات المختلفة . وفي الجامعة الواحدة يجتمع أعضاء هيئة التدريس ذوو التخصصات المختلفة في لجان ومجالس مشتركة ويمارسون نشاطات اجتماعية متماثلة .

ولذا يمكن تصنيف مجموعة أعضاء هيئة التدريس كشريحة اجتماعية ذات خواص فريدة وقيم وأهداف مشتركة . وعلى الرغم من قلة عدد أفراد هذه الشريحة الاجتماعية نسبة إلى شرائح المجتمع الأخرى إلا أنها تحتل مركزا استراتيجيا هاما في المجتمع المعاصر . فهي تؤثر تأثيرا مباشرا على قسم كبير من أفراد كل جيل ممن يسعفهم الحظ والظروف في الالتحاق بالدراسات الجامعية ، وتأثيرا غير مباشر على بقية أفراد المجتمع .

وفي مجال التعليم فهي تدرب جميع القياديين في المجالات الادارية والصناعية ، وكذلك جميع المهنيين مثل المدرسين والصحافيين والأطباء وغيرهم . وفي مجال البحث العلمي تسهم هذه الشريحة بشكل مؤثر في تطوير القدرات الاقتصادية والحضارية والعسكرية للبلاد . من هنا فهي تشكل موردا رئيسيا وثروة وطنية يصعب على البلاد تحمل نتيجة إهمالها .

أما المشاكل الرئيسية التي تواجهها الهيئة التدريسية الحالية في الجامعات الأمريكية فهي تدني مستوى الرواتب بالنسبة لشرائح العمالة الأخرى وخصوصا للعاملين من ذوي المؤهلات المماثلة ، وتدهور بيئة العمل وقلة عدد الطلبة المستجدين وعزوفهم عن بعض التخصصات . ولا شك بأن كل ذلك قد أربك المؤسسات التعليمية لكنه لم يتسبب بعد في عجز بالغ لا يمكن إصلاحه ، إذ أن أغلبية أعضاء الهيئة التدريسية قد قبلت بالأمر الواقع آملة في مستقبل أفضل . لكن المستقبل القريب محفوف بالأخطار . ولا يعقل أن يستمر الحال على ما هو عليه بدون أن يكون لذلك آثار سلبية . ويستدل من نتائج استبيان أجري حديثا أن ٣,٠٪ فقط من الطلبة المستجدين قد أبدوا رغبة في التأهيل للعمل الأكاديمي لقناعتهم بأن متوسط مرتب بداية السلم الأكاديمي (٢١,٠٠٠ دولار في العام) يعتبر متدنيا جدا مقارنة بما تقدمه المؤسسات الصناعية التي تنافس الجامعات في استقطاب الكفاءات العالية . وبما أن الهيئة التدريسية تتجدد بالكامل مرة كل حوالي ٢٠ عاما ، وأن عام ١٩٩٥ سيشهد تقاعد حوالي ٤٠٪ من أعضاء هيئة التدريس الحالية ، فإن الأمر يستدعي علاجا سريعا فعالا لتغطية العجز المرتقب .

فهل يمكن للجامعات أن تحافظ على هيئة تدريس فعالة ؟ وماذا يمكن عمله حتى تتمكن الجامعات من

تحمل مسئوليتها الثقيلة ؟ سؤالان ملحان يهدف مؤلفا الكتاب إلى الاجابة عنهما في هذه الدراسة .

صورة قلمية لعضو هيئة التدريس :

الخلفية الاجتماعية :

تظهر الدراسات والمعلومات المتوافرة أن الهيئة التدريسية في الجامعات الأمريكية كانت تضم أغلبية ساحقة من البروتستانت ، لكن نسبة أعضاء هيئة التدريس من اليهود والكاثوليك شهدت زيادة مستمرة إلى أن استقرت عند حوالي ٢٥٪ من المجموع الكلي . ومما يسترعي الانتباه أن ٩٪ من أعضاء الهيئة التدريسية الحالية هم من اليهود في حين أنهم ، أي اليهود ، لا يمثلون أكثر من ٣٪ من سكان الولايات المتحدة . ومن ناحية أخرى ، فقد بينت دراسات أجريت في السبعينيات أن أغلبية أعضاء هيئة التدريس هم من طبقات المجتمع المتوسطة والعليا ، حيث ما زال تمثيل أبناء الطبقات الكادحة في الهيئة التدريسية غير متوافق مع نسبتهم من عدد السكان الكلي وذلك على الرغم من أن أعدادهم هي في تزايد مستمر . كذلك الحال بالنسبة للأقليات من الزنوج والاسبان والهنود الحمر والآسيويين ، فبينما تمثل هذه الفئات حوالي ٢٥٪ من سكان الولايات المتحدة فإن نسبتهم في الهيئة التدريسية لا تزيد على ٨٪ ، ومن الجدير بالذكر أن نسبة الأقلية الأسيوية في الهيئة التدريسية تفوق كثيرا مثيلتها من الأقليات الأخرى ، أما بالنسبة للنساء فقد ارتفعت نسبتهم من ١٧٪ في عام ١٩٦١/٦٠ الى ٢٧٪ في عام ١٩٨٢/٨١ ، ويرجع ذلك إلى ازدياد أعداد الطالبات وقلة عدد الطلبة الذين يلتحقون ببرامج الدراسات العليا . وقد ارتفع عدد الطالبات الملتحقات ببرامج الدكتوراة من حوالي أربعة آلاف في عام ١٩٧٠/٦٩ إلى اثني عشر ألفا في عام ١٩٨٥/٨٤ في حين أن عدد الطلاب قد انخفض في نفس الفترة من ستة وعشرين ألفا الى واحد وعشرين ألفا .

ومن ناحية أخرى يلاحظ أن الجامعات قد زادت في الآونة الأخيرة من اعتمادها على أعضاء هيئة تدريس من غير المتفرغين . ويرجع ذلك بالدرجة الأولى الى الضائقة المالية التي تتعرض لها الجامعات منذ منتصف السبعينيات ، ولا ضرر في أن تنتدب الجامعة أفرادا بعبء جزئي لفترة محددة من الزمن لتدريس مقررات محددة في مجال تخصصهم ، فقد اعتمدت الجامعات منذ القدم على هذه الطريقة لتغطية حاجتها في بعض التخصصات الفريدة وخصوصا في مجالات الطب والحقوق والهندسة والمحاسبة . ولكن الخطورة في أن تزداد نسبة هؤلاء على حساب أعضاء هيئة التدريس المتفرغين مما يزعزع أركان الهيئة التدريسية ويفقدها توازنها .

السن :

يعتبر توزيع أعضاء هيئة التدريس حسب أعمارهم من المؤشرات الهامة التي ينبغي أن تؤخذ في الاعتبار عند دراسة حالة الهيئة التدريسية . ويقدم جدول (١) نسبة أعضاء هيئة التدريس حسب أعمارهم وتطور هذه النسب في الأعوام من ١٩٦٣/٦٢ الى ١٩٨١/٨٠ . ويلاحظ في هذا الجدول أن أكثر من ٨٠٪ من أعضاء هيئة التدريس تتراوح أعمارهم بين ٣٥ الى ٦٠ عاما . كما يلاحظ أن العقد الأخير قد شهد زيادة ملحوظة في متوسط عمر عضو هيئة التدريس . ويعتقد البعض أن لهذا التطور أثرا سلبيا على حالة الهيئة التدريسية إذ أن قلة عنصر الشباب يفقدها بعضا من حيويتها ونشاطها ، وهناك من جهة أخرى من لا يرى في ذلك ما يثير القلق ، إذ أنه يمكن للفرد أن يحافظ على حيويته ونشاطه حتى بعد سن التقاعد إذا ما توافرت له الامكانيات

جدول (١) : توزيع أعضاء هيئة التدريس حسب أعمارهم في الأعوام من ٦٢/١٩٦٣ إلى ٨٠/ ١٩٨١

السن بالأعوام	النسب في الأعـــوام		
	١٩٦٣/٦٢	١٩٧٣/٧٢	١٩٨١/٨٠
أقل من ٣١	١٠,٣	٧,٢	١,١
من ٣١ ـ ٣٥	١٥,٧	١٧,٨	٥,٢
من ٣٦ ـ ٤٠	١٧,٩	١٧,١	١٧,١
من ٤١ ـ ٤٥	١٥,٧	١٦,٣	١٨,١
من ٤٦ ـ ٥٠	١٣,٦	١٤,٠	١٦,٦
من ٥١ ـ ٥٥	١٠,٥	١١,٧	١٥,٥
من ٥٦ ـ ٦٠	٧,٩	٨,٣	١٣,٢
من ٦١ ـ ٦٥	٥,٦	٥,٦	٩,٤
فوق ٦٥	٢,٩	٢,٥	٣,٩
متوسط السن	٤٤ عاماً	٤٤ عاماً	٤٨ عاماً

والبيئة المناسبة . وقد قام العديد من علماء النفس بدراسات تتعلق بأثر السن على القدرات الأكاديمية ، ومن المعروف أنه كلما تقدم عضو هيئة التدريس في السن فإن أسلوبه ونظرته تتغير بصورة تدريجية ، فنجد مثلا أن المتقدمين في السن عموما ينظرون للأمور بصورة فلسفية ، ويهتمون بالتدريس أكثر من البحث العلمي ، ويسعون لتنمية ثقافة طلابهم العامة ويبدون مرونة في تطبيق النظم والقوانين الجامعية ، على عكس صغار السن الذين يهتمون بالبحث العلمي ويركزون على الطريقة العلمية بحذافيرها ويتوقعون من طلابهم الكثير من الجدية ويتشددون في التقييم .

الرتبـــة :

يتوزع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات والكليات الأمريكية على أربع رتب رئيسية هي محاضر وأستاذ مساعد وأستاذ مشارك وأستاذ . ويمكن للمحاضر أن يكون من حملة شهادة الماجستير ، ولكن الرتب الأخرى تقتصر على حملة شهادة الدكتوراة . ويعين عضو هيئة التدريس في الجامعات المتكاملة في رتبة أستاذ مساعد ثم يتدرج في السلم الوظيفي حسب نظام ترقيات معين إلى رتب أعلى . أما رتبة محاضر فهي تتركز في الكليات الصغيرة وخصوصا الكليات التي تقتصر مدة الدراسات فيها على سنتين . ويبين جدول (٢) توزيع أعضاء الهيئة التدريسية الأمريكية حسب رتبهم في الأعوام من ١٩٧٥/٧٤ إلى ١٩٨٢/٨١ . ويلاحظ في هذا الجدول أن أعضاء هيئة التدريس موزعون بالتساوي تقريبا على الرتب المختلفة ، ولكن ما يلفت الانتباه أن نسبة الأساتذة والأساتذة المشاركين قد ارتفعت بشكل ملحوظ في السنوات الأخيرة علما بأنها بقيت ثابتة لفترة طويلة قبل ذلك . وقد كان يمكن لهذه النسب أن تسجل ارتفاعا أكبر لولا حرص الجامعات على المحافظة على توازن الهيئة التدريسية . فقد شهدت الفترة الأخيرة انخفاضا في عدد التعيينات الجديدة وصاحب ذلك تشدد من قبل الادارات الجامعية في نظام الترقيات والتعاقد المستديم حتى لا تزداد أعداد من هم في رتبة أستاذ على حساب من هم دونها .

الشهادة العلمية والخبرة العملية :

أظهرت دراسة إحصائية أجريت عام ١٩٨٠ أن ٧٠٪ من أعضاء الهيئة التدريسية هم من حملة شهادة الدكتوراة وأن ١٠٪ منهم من المهنيين مثل الأطباء والموسيقيين والفنانين ، في حين أن ١٨٪ منهم هم من

جدول (٢) : توزيع أعضاء هيئة التدريس حسب الرتبة في الأعوام من ٧٤/ ١٩٧٥ إلى ١٩٨٢/٨١

الرتبـــة	النسب في الأعـــوام		
	١٩٧٥/٧٤	١٩٧٨/٧٧	١٩٨٢/٨١
أستاذ	٪٢٣,٠	٪٢٣,٩	٪٢٧,٠
أستاذ مشارك	٪٢٢,٩	٪٢٤,٢	٪٢٤,٥
أستاذ مساعد	٪٢٨,٩	٪٢٦,٥	٢٣,٩
محاضـــر	٪٢٥,٣	٪٢٥,٣	٪٢٤,٦

حملة شهادة الماجستير . هذا ، ومن المعروف أن نسبة حملة الدكتوراة في الجامعات التي تمنح شهادة الدكتوراة هي أعلى من المعدل المذكور ، في حين أن نسبة هؤلاء في الكليات الصغيرة لا تتعدى ١٨٪ .

أما بالنسبة للخبرة العملية فقد أظهرت هذه الاحصائيات أن معدل سنين الخبرة للعضو الواحد من هيئة التدريس الحالية تتراوح بين ١٤ عاما في الجامعات و ١٠ أعوام في الكليات الصغيرة . وتدل نتائج استبيان أجري في هذا الصدد أن أكثر من ثلثي أعضاء الهيئة التدريسية قد عمل في مجالات مختلفة قبل انخراطهم في العمل الأكاديمي ، وأن نسبة كبيرة منهم تعمل بدوام جزئي في مؤسسات خارجية بعد التحاقهم بالعمل الأكاديمي . وتشجع الجامعات مثل هذا النوع من النشاط بشرط أن يكون العمل مرتبطا بموضوع تخصص عضو هيئة التدريس ، وأن يكون في ذلك خدمة مباشرة للمجتمع .

القيم والمواقف والأهداف :

يعتبر حب العلم وتقديس الحرية والزمالة الأكاديمية من أقوى الروابط التي تجمع أعضاء الهيئة التدريسية . ولا فرق في هذا بين جامعة كبيرة أو كلية صغيرة . ويستدل في نتائج الاستبيان أن الغالبية العظمى من أعضاء هيئة التدريس الحالية غير نادمة على اختيارها العمل الأكاديمي على الرغم من ضعف المردود المادي وتردي بيئة العمل ، ولكن مما لا شك فيه أن الفترة الأخيرة قد شهدت هبوطا في الروح المعنوية بسبب القلق على منزلة المهنة وعدم الثقة في مستقبلها ، ولكن الحالة لم تصل بعد إلى درجة اليأس .

وهناك شبه إجماع على اعتبار السعي وراء العلم ونشره من أهم أهداف العمل الأكاديمي ، وعلى أن المسئولية الرئيسية لعضو هيئة التدريس هو أن ينهل ما استطاع من بحور العلم ، وأن ينشر المعرفة عن طريق المحاضرات والنقاش والنشر في مجالات متخصصة . ولا يشترط أن يؤدي السعي وراء المعرفة إلى تطبيقات عملية . ولهذا فإن الحرية هي من أهم دعائم العمل الأكاديمي .

أما الزمالة الأكاديمية فهي تتوطد من خلال مشاركة أعضاء هيئةالتدريس في اللجان والمجالس التي تدير شئون المؤسسة وخصوصا فيما يتعلق بالشئون العلمية وقبول الطلبة والمناهج الدراسية ومتطلبات التخرج والتعيين والترقية .

ومن ناحية أخرى فإن هناك أدلة تشير إلى اتفاق أعضاء هيئة التدريس في الأهداف التعليمية أيا كانت طبيعة المؤسسة التي ينتمون إليها . ويتضح ذلك بجلاء بمراجعة أجوبة عدد كبير منهم على استطلاع رأي أجري في عام ١٩٧٣ كما هو مبين في جدول (٣) .

في هذا الجزء حاولنا أن نقدم صورة قلمية عن الأستاذ الأمريكي ، ما هي خلفيته الاجتماعية وسماته الشخصية ، وكيف تطورت مع الزمن ؟ وكيف صاحب تطور المؤسسات التعليمية تغييرات جذرية في تشكيلة الهيئة التدريسية ودخلها أبناء الطبقة الكادحة وأبناء الأقليات والنساء . وازدادت أعداد من يعملون بدوام جزئي ، ومن المعلومات التي جمعت يمكن أن نستنتج أن الهيئة التدريسية هي مجموعة متجانسة من المثقفين الذين تجمعهم الزمالة الأكاديمية ووحدة الأهداف . وهم يعملون لساعات طويلة ويقدسون الحرية الأكاديمية ويحبون العلم والتعليم ويسعون وراء الحقيقة من أجل الحقيقة وتقدم العلم زاهدين بالمردود المالي الذي تقدمه المؤسسات الصناعية التي تنافس الجامعات في استقطابهم .

جدول (٣) : أجوبة الهيئة التدريسية على أسئلة متعلقة بأهداف التعليم الجامعي

الهـــدف	النسبة المئوية لمن يعتقد أن الهدف هام جداً		
	في الكليات (مدة سنتين)	في الكليات (مدة أربع سنوات)	في الجامعات
التمكن من المعرفة في تخصص معين .	٪٩٢	٪٩٢	٪٩١
زيادة الرغبة والقدرة على الاعتماد على النفس في طلب العلم	٨٦	٩٠	٨٩
تطوير القدرة على التفكير	٩٧	٩٨	٩٦
أعداد الطلبة للتوظيف بعد التخرج	٦٩	٦١	٦٠
تطوير وسائل تقييم المجتمع المعاصر	٥٥	٦٢	٥٣
تطوير المعتقدات الدينية	١١	١٣	٥
تطوير الأخــــلاق	٥٥	٥٢	٣٨
تطوير المواطنة الصالحة	٧٢	٦٢	٥٣

العمل الأكاديمي وبيئته

نظام التعاقد :

تعمل الجامعات والكليات الأمريكية بنظام تعاقد فريد ليس له مثيل في المؤسسات الأخرى ، ويمر عضو هيئة التدريس في عدة مراحل حرجة . أولها هو التعيين المبدئي بوظيفة أستاذ مساعد لمدة من الزمن تتراوح بين أربع وسبع سنوات . وفي خلال هذه الفترة يبقى عضو هيئة التدريس تحت الاختبار للتأكد من أهليته ، ثم يتقدم بعد ذلك بطلب الترقية لوظيفة أستاذ مشارك ، فإما أن ينجح في ذلك فيثبت في الهيئة التدريسية بعقد دائم أو يفصل من الجامعة . وبعد تخطي هذه العقبة بسنوات يتقدم العضو بطلب للترقية لوظيفة أستاذ ، ويستمر في هذه الوظيفة حتى سن التقاعد . ويتراوح سن التقاعد ما بين ٦٥ الى ٧٠ عاما . وتدل الاحصائيات المتوافرة أن حوالي ٢٠٪ من أعضاء هيئة التدريس هم في مرحلة تحت الاختبار في انتظار التثبيت ، وأن حوالي ٦٥٪ منهم يعملون بعقود مستديمة ، وهناك نسبة قليلة ممن يعملون بعقود قصيرة الأجل . هذا وتعتبر عملية التثبيت في الهيئة التدريسية من أهم المرتكزات التي اعتمدت عليها الجامعات الأمريكية ، وقد عمل بهذا النظام أساسا للحفاظ على حرية عضو هيئة التدريس في الفكر والكلام والنشر . وهو أيضا بمثابة ضمان وظيفي يساعد على استقطاب المؤهلين الأكفاء والحفاظ عليهم في مقابل الاغراءات المادية التي تقدمها المؤسسات الصناعية لتجنيدهم . ومن فوائد نظام التثبيت أنه يساعد في تقوية شعور الانتماء للمؤسسة وفي توثيق الروابط الأكاديمية . ومما لا شك فيه أن الابقاء على هذا النظام حتى الآن على الرغم من تصاعد حدة المعارضة ضده لهو دليل على قوته ورصانته . ومن ناحية أخرى فإن لهذا النظام عيوبا كثيرة ، ومن الانتقادات التي توجه له أنه ارتباط من جانب واحد ، فهو يقيد الجامعة ويطلق حرية عضو هيئة التدريس . ويقول المعارضون إن هذا النظام يساعد عضو هيئة التدريس على الخمول ويضعف من رغبته في الابداع والعمل الجاد ، وكذلك فهو يحمي المتطرفين الذين يستغلون منبر الجامعة الحر لنشر أفكارهم الحزبية . وفي نفس الوقت فهو يحد من قدرة الجامعة على التغيير في التخصصات لملاءمة الحاجات المتغيرة ، ومن قدرتها على تحجيم برامجها عند مواجهة ظروف مالية صعبة .

وتجدر الاشارة هنا إلى أن نظام التثبيت المتبع حاليا يسمح للجامعة بإنهاء عقد عضو هيئة التدريس في حالات استثنائية مثل المرض العضال والحكم الجنائي وعند اثبات الاهمال الشديد في الواجبات أو في حالة إغلاق البرنامج أو القسم الذي ينتمي إليه عضو هيئة التدريس لأسباب ملحة . وفي أي من هذه الحالات فإن قرار الفصل لا يتم بصورة عشوائية بل تسبقه دراسة للحالة من جميع جوانبها بواسطة لجنة تشكل من خبراء من أعضاء الهيئة التدريسية .

المهام الأكاديمية :

تقسم أعباء أعضاء هيئة التدريس إلى أربعة أجزاء رئيسية هي التدريس والبحث العلمي وخدمة الجامعة وخدمة المجتمع . وفي المعدل فإن عضو هيئة التدريس الأمريكي يقضي ٦٤٪ من وقته في التدريس و ١٤٪ في البحث العلمي و ٤٪ في خدمة المجتمع و ١٨٪ في خدمة الجامعة . ومع تفاوت هذه النسب بين الجامعات المختلفة حيث تزيد الأعباء التدريسية في الكليات عن هذا المعدل في حين تبدي الجامعات العريقة اهتماما أكبر بالبحث العلمي إلا أن الوقت المخصص للتدريس لا يقل في أي من الجامعات عن ٥٥٪ ولا يزيد الوقت المخصص للأبحاث عن ٢٥٪ . ويعتبر التدريس

العمل الرئيسي لعضو هيئة التدريس حتى في الجامعات التي تعير البحث العلمي جانبا كبيرا من اهتمامها . وتجدر الاشارة بأنه على عكس ما يتوقعه البعض فإن المعلومات المتوافرة من نتائج استبيان تدل على أن أكثر من ثلاثة أرباع هيئة التدريس الحالية يميلون الى التدريس أكثر من ميلهم للأبحاث ، وأنهم يفضلون أن يكون للابداع في التدريس أولوية على الانتاجية في البحث العلمي في تقييم عضو هيئة التدريس وخصوصا عند النظر في أهليته للترقية . وتدل الاحصائيات على أن عضو هيئة التدريس الواحد في المعدل يتحمل أعباء من خمسة الى ثمانية مقررات في العام الجامعي ، وتتطلب مهامه التدريسية اتصالا مباشرا مع ما بين ٥٠ الى ٣٠٠ طالب في الفصل الواحد . وبالاضافة لإلقاء المحاضرات فإن للتدريس جوانب أخرى مثل التحضير للمختبرات ومتابعة المستجدات في مجال التخصص وإرشاد الطلبة وتوجيههم وتقدير درجاتهم وتقييم مجهودهم .

ومن ناحية أخرى فإنه بالاضافة الى اسهام أعضاء هيئة التدريس في دفع عجلة التقدم في البلاد عن طريق التأثير المباشر على الطلبة فإنهم كذلك يسهمون في تقدم المعرفة ونشر العلم عن طريق نشاطهم في مجال أبحاثهم . وينقسم البحث العلمي إلى قسمين رئيسيين هما الأبحاث الأساسية والأبحاث التطبيقية . وفي الغالب فإن الأكاديميين يجرون الأبحاث الأساسية سعيا وراء الحقيقة ولا يهتمون كثيرا بالأبحاث التطبيقية سعيا وراء مردود مادي . وتعتبر الأبحاث الأساسية نشاطا حضاريا يهدف إلى الكشف عن خبايا الكون في حين أن الأبحاث التطبيقية تهدف إلى التوصل لاستخدامات محددة . لكن تطور أنشطة البحث المختلفة واتساعها جعل الفروق بينها ضعيفة وأصبح من الصعب أن نحدد أين تنتهي الأبحاث الأساسية وأين تبدأ الأبحاث التطبيقية .

ومن الجدير بالذكر أن البحث العلمي في المؤسسات التعليمية الأمريكية لا يقتصر على الجامعات الكبيرة بل يتعداها ليشمل جميع الكليات . ومع أن إنتاجية البحث العلمي في العلوم الطبيعية والاجتماعية هي أكثر غزارة منها في العلوم المهنية والانسانية إلا أنه يمكننا الجزم بأن نشاط البحث العلمي يغطي جميع التخصصات على حد سواء . وقد تختلف الأمم في نسب اهتمام جامعاتها بالأبحاث ، وهناك من الدول من يرى أن الجامعات هي للتدريس فقط وأن للأبحاث معاهد خاصة إلا أن التجربة الأمريكية قد أثبتت أن تشجيع البحث العلمي في الجامعات هو من العوامل الرئيسية التي حافظت على حيويتها وأسهمت في إعلاء شأن التدريس بها .

أما عن مخرجات البحث العلمي فيستدل من الاحصائيات المتوافرة أن ٢٣٪ من أعضاء هيئة التدريس الأمريكية ينشرون ثلاثة أبحاث فأكثر في كل سنتين ، وأن ٢٤٪ منهم ينشرون في المعدل بحثا في كل عام في حين لم ينشر ٥٣٪ من أعضاء الهيئة التدريسية أي بحث في السنتين الأخيرتين . ويجدر بنا هنا أن نحذر من خطورة تعميم هذه الاحصائية على جميع مؤسسات التعليم العالي الأمريكية بالتساوي لأن هناك من الجامعات العريقة من تفوق مخرجاتها هذه الأرقام بكثير ، وهناك الكثير من الكليات ممن تقل كمية إنتاجها البحثي من هذه الأرقام .

كمية ونوعية الأعباء الأكاديمية :

سنركز في هذه الفقرة على أعباء أعضاء الهيئة التدريسية وسنطرح سؤالين ونحاول أن نجيب عنهما .

كيف يستغل أعضاء هيئة التدريس أوقاتهم ؟ وما هي كمية ونوعية أعمالهم ؟

تنقسم أعباء الأكاديميين إلى أربع مهام رئيسية هي التدريس والبحث العلمي وخدمة الجامعة والمجتمع . ويهتم أعضاء هيئة التدريس أثناء تأدية واجباتهم بالمحافظة على رأس مالهم الأكاديمي وتطوير ذاتهم ، وذلك بالتحضير المستمر للتدريس ومتابعة ما يستجد في موضوع تخصصهم والمحافظة على استمرارية أبحاثهم ومحاولة تعلم مهارات جديدة . وهذا كله يحتاج إلى وقت وجهد غير متناه . وفي تقدير مؤلفي الكتاب فإن عضو هيئة التدريس الملتزم بما يملي عليه الضمير يقضي أكثر بكثير من ٤٠ ساعة في الاسبوع في هذه الأعمال وهو يوزع أوقاته على المهام المختلفة حسب أولوية اهتماماته ، وحسب ظروف العمل . فإن زادت الأعباء التدريسية إما بزيادة عدد الطلبة المسجلين أو بزيادة عدد المقررات التي يدرسها فسيكون ذلك على حساب الأبحاث وخدمة المجتمع . وفيما عدا ضرورة وجود عضو هيئة التدريس في ساعات محاضراته فهو حر في توزيع وقته على الأعباء الأخرى بدون الالتزام بأوقات محددة . ويرجع اعتماد الجامعات هذا النظام المرن لصعوبة الفصل بين أوقات العمل وأوقات الفراغ وإلى قناعة المسئولين التامة بأن تقييد وقت الإنسان لا يمكن أن يجبره على التفكير والإنتاج المبدع ، فقد يجلس الفرد على مكتب لفترات طويلة بدون أن ينتج شيئاً يذكر وقد ترده الأفكار الخلاقة في أي ساعة من ساعات النهار أو الليل . لكن هذا لا يعني بالضرورة استحالة تقدير كمية ساعات عمل عضو هيئة التدريس أو كيفية توزيعها على أعبائه المختلفة .

وتعقد المقارنات بين الجامعات في مجال الكم بحساب نسبة عدد الطلبة إلى عدد أعضاء هيئة التدريس . وفي الولايات المتحدة تبلغ هذه النسبة ما بين ١٤,٢ إلى ١٤,٧ وتشير المعلومات المتوافرة إلى أن هذه النسبة بقيت ثابتة على ما هي عليه في العقدين الأخيرين مما يدل على استقرار العبء الأكاديمي في حدود معينة . وفيما يتعلق بكيفية توزيع العمل على الأعباء المختلفة نورد في جدول (٤) ملخص ما جاء في دراسة أجرتها مؤسسة العلوم الوطنية الأمريكية في عام ١٩٧٩/٧٨ . ويستدل من هذه الدراسة أن عضو هيئة التدريس يقضي ٤٥,٨ ساعة في الأسبوع في أعمال أكاديمية على مدار العام منها ١٧,٨ ساعة في التعليم و ١١ ساعة في الأبحاث و ٨,٦ ساعة في خدمة المجتمع . هذا ، وترتفع ساعات الدوام هذه إلى ٥٠ ساعة في الأسبوع خلال العام الدراسي وتنخفض إلى ٣٥ ساعة خلال الإجازة الصيفية .

وبعد أن تطرقنا الى التقدير الكمي لأعباء الهيئة التدريسية نود أن نتعرف على التطور النوعي في أدائهم . ونعتمد في ذلك على نتيجة استبيان وزع في الفترة من عام ١٩٨٠ الى عام ١٩٨٣ على عينة من ١٠٠ مؤسسة تعليم أهلية وعدد مماثل من المؤسسات الحكومية . ويقدم جدول (٥) ملخصاً لردود المسئولين عن الشئون العلمية وشئون الطلبة في هذه المؤسسات على أسئلة محدودة . وعلى القاريء أن يتوخى الحذر في التعامل مع استنتاجات هذا الاستبيان لأنها حصيلة آراء وتقديرات شخصية لا تعتمد على الأرقام والحقائق الموثقة . لكن ما يعزز شرعية هذه الدراسة هو تكرار نفس الإجابات من أفراد مختلفين ومن نفس الأفراد في سنين مختلفة . ويستدل من ردود المسئولين المدرجة في جدول (٥) أن نوعية أداء الهيئة التدريسية لم تتردَّ في السنين الأخيرة برغم الظروف الصعبة التي يعاني منها العمل الأكاديمي .

فهل يستمر الحال على ذلك ؟ أم أن الضغوط المستمرة لا بد أن تنعكس على عطاء أعضاء الهيئة التدريسية بصورة سلبية ؟

جدول (٤) : معدل ساعات العمل الأسبوعية لأعضاء هيئة التدريس في مجالات العلوم والهندسة والعلوم الاجتماعية في عام ٧٨/ ١٩٧٩

البيـــان	العبء التدريسي	الأبحاث	خدمة المجتمع	الاستشارات والأعمال الخاصة	تطوير الذات	المجموع
مجموع أعضاء هيئة التدريس	١٧,٨	١١,٠	٨,٦	٣,٧	٤,٧	٤٥,٨
في الجامعات	١٤,٩	١٥,٦	٩,٥	٤,٢	٤,١	٤٨,٢
في كليات المرحلة الأولى	٢١,٦	٥,٠	٧,٤	٣,١	٥,٥	٤٢,٧
في المؤسسات التعليمية الحكومية	١٧,٦	١١,٩	٨,٩	٣,٨	٤,٨	٤٧,١
في المؤسسات التعليمية الخاصة	١٨,٤	٨,٧	٧,٨	٣,٣	٤,٤	٤٢,٦

جدول (٥) : المتغيرات في مؤهلات وكفاءة وإنجازات الهيئة التدريسية كما يراها مسئولو الشئون الأكاديمية وشئون الطلبة في الجامعات في عام ١٩٨٢

البنـــد	نسبة الـــــردود							
	زيادة		لا تتغير		انخفاض		لا أدري	
	أ	ب	أ	ب	أ	ب	أ	ب
نسبة الزيادة في حملة الدكتوراه	٤٣٪	٥٥٪	٤٩٪	٤٠٪	٣٪	٠٪	٥٪	٥٪
الاهتمام بالتدريس	٢٥	٣٧	٦١	٥٨	٦	٢	٨	٣
الاهتمام بارشاد الطلبة	٣٦	٥٨	٤٥	٥٣	١٤	٥	٥	٢
الانتاجية في البحث العلمي	١٥	٢٣	٦٣	٦٩	٨	٢	١٤	٦
الرغبة في الابداع	٢٣	٣٠	٥٦	٥٦	١٥	١٠	٦	٤
الولاء للمؤسسة	١٧	٣٠	٥٢	٥١	٢٥	١٥	٦	٤
كفاءة الأعضاء الجدد	٤٧	٦١	٤٠	٣٢	٥	٣	٨	٤
الصرامة في تقييم الطلبة	٣٥	٣٦	٥٤	٥٥	٤	٣	٧	٦
الصرامة في تطبيق الأعراف الجامعية	٣٢	٣٠	٥٧	٦٠	٦	٤	٥	٦
نوعية انجازات الهيئة التدريسية	٢٦	٤٢	٦١	٥١	٧	٢	٦	٥
نوعية البيئة الأكاديمية	٤٦	٤٤	٤٣	٥٠	٦	١	٥	٥

(أ) مؤسسات التعليم الحكومية .
(ب) مؤسسات التعليم الخاصة .

التغيرات في البيئة الأكاديمية :

للعمل الأكاديمي مردود مادي محدود وآخر معنوي لا يمكن تقديره . ويهتم الأكاديميون بـالعائـد المعنوي إلى درجة كبيرة ، فهم يرتاحون لتغذيـة فضولهم الفكـري وإشباع رغباتهم في حب الاستطلاع والتعامل مع الأفكار الجديدة وممارسة العقـلانية والشعـور بالتفـوق في مجال معين وبالقدرة على حل المشاكل . وهم لذلـك يبدون اهتماماً كبيراً بالحرم الجامعي وبيئة العمل حيث الزمالة الأكاديمية والتعامل مع الشباب الواعد . وهم يستمدون الرضا من شعورهم بالمشاركة في نمو وتطور الكفـاءات الجديدة في المجتمع ومن خلال تقدير زملائهم لأعمالهم وإنجازاتهم ، هذا إلى جانب المكانة الاجتماعية المرموقة التي تضفي عليهم بمجرد انتمائهم للعمالة الأكاديمية . وقد ترضى الهيئة التدريسية بواقع الضائقـة الماليـة وما تسببـه من ضعف في المردود المـادي ولكنها تـنظر بعين القلق إلى تـدهور بيئـة العمل من جـراء الاقتصـاد في ميزانيات البرامج الأكاديمية .

ولا جدال بأن المؤسسات التعليمية الأمريكية تعاني منذ عام ١٩٧٠ من ضائقة اقتصادية بسبب عدم قدرتها على التعامل مع التضخم المالي والانخفاض الفعلي في مقدار المعونات الحكومية . والى جانب ضعف المردود المادي لأعضاء الهيئة التدريسية فقد أدى ذلك أيضاً إلى إهمال في صيانة المباني والمختبرات والأجهزة وإلى ضعف في كفاءة الكوادر الفنية المساعدة . ويصعب على المـرء تقدير تكـاليف الإصلاحـات المطلوبـة ، ولكن بعض التقارير تشير إلى حاجة الجامعات إلى ما يقرب من ٤٠ إلى ٥٠ بليون دولار وهو ما يعادل ثلث ميزانية التعليم العالي في الولايات المتحدة في العام الواحد . وقد دلت نتائج استبيان وزع على رؤسـاء الأقسام في جـامعات الأبحاث في عام ١٩٨٤ بأن معظمهم يعانون من نقص في الأجهزة العلمية . ونقدم في جدول (٦) ، (٧) ملخصـاً لنتائـج استبيان آخـر وزع على أعضـاء هيئـة التدريس في الأقسام العلمية المختلفة . وبمراجعة الردود يتضح جلياً بأن نسبة كبيرة من أعضاء هيئة التدريس غير راضية عمّا آلت اليه حالة البيئة العلمية في مراكز عملها . ومن الهموم الأخرى التي تثقل كاهل الهيئة التدريسية هو ضعف مستوى الطلبة المستجدين . وهناك من الدلائل ما يشير إلى عزوف الطلبة عن دراسة الموضوعات العلمية في المدارس الثانوية التي تعمل جميعاً بنظام المقررات . وإلى ضعفهم في التعبيـرات اللغويـة وعدم اهتمـامهم بـالدراسـات العليا وهبـوط معدلاتهم في الامتحـانات القياسية على مستوى الدولة .

ويستخلص مؤلفـا هذا الكتـاب من مجموعـة هذه الاستبيانات والمعلومات الموثقة ومن زيارة فريق عملهم للجامعات بأن حالة البيئة العلمية في تدهور مستمر منذ عام ١٩٧٠ . ومع أن مستـوى التدهـور متفاوت بـين جامعة وأخرى إلا أن عدد الجامعات التي لم تتأثر سلبياً بهذه الأوضاع قليل جداً .

التوصيـــــــات :

نعيد إلى الأذهان في هـذه الفقرة أن هـدف مؤلفي الكتاب بعد شرح حالة الهيئة التدريسية في الجـامعات الأمريكية والتغيرات السلبية التي ألمت بهـا منذ أوائـل السبعينيات هو استخلاص توصيات محددة عـلى هدى المعلومـات والحقائق المـوثقة بـالأرقـام . ويتضـح من العرض الذي سبق أن الهيئة التدريسيـة قد تعـرضت لضغوط مالية أدت الى ضعف مستواها وقلة قدرتها على جذب الكفاءات الشابة . هذا إلى جانب تردي أحوال البيئة الأكاديمية مما ثبطّ من عزيمة الهيئة الحالية وأثر على معنويات ومجهود أعضائها بشكل سلبي .

جدول (٦) : أجوبة أعضاء هيئة التدريس على أسئلة عن ما استجد في أقسامهم العلمية بخصوص البنود المطروحة

البنــــد	نسبــــة الــــردود			
	زيادة	لا تتغير	نقص	لم يستجب للاستبيان
عدد أعضاء هيئة التدريس	٪٢٦	٪٥٠	٪٢٣	٪١
السكرتاريــــة	٩	٦٣	٢٦	٢
دعم الأبحـــاث	١٠	٤٦	٣٣	١١
دعم المهمات العلمية	٩	٣٤	٥٣	٤
دعم التفرغ العلمي	٥	٥٣	٢٧	١٥
عدد المقررات المطروحة	٣٠	٤٧	٢١	٢
خدمات المكتبة	٦	١٥	٦١	١٨
ميزانية أجهزة التعليم	٢١	٣١	٤٢	٦
صيانة واستبدال الأجهزة	١٤	٤١	٣٨	٧
صيانة المباني والمنشآت	٥	٣١	٥٠	١٤
مشاركة الهيئة في القرارات	٨	٦١	٢٢	٩

• جدول (٧) : نسبة أعضاء هيئة التدريس غير الراضين عن الوضع الحالي والذين يطالبون بالتعديل والاصلاح في البنود المطروحة

البنـــــد	النسبـــة	
	في كليات ـ سنتان دراسيتان	في الجامعات
اللوائح المنظمة لإجازة التفرغ العلمي	٣٥٪	٣٣٪
اللوائح المنظمة للمهمات العلمية	٦٣	٦٨
مساعدة المؤسسة في تطوير قدرات أعضاء هيئة التدريس	٦٦	٧٠
نظام تقييم أعضاء هيئة التدريس	٥٧	٥٧
نظـــام الترقيـــة	٥٩	٥٧
نسبة أعداد الطلبة إلى أعضاء هيئة التدريس	٤٨	٤٦
صيانة واستبدال أجهزة ومعدات التدريس	٤٥	٥١
كمية العبء الدراســـي	٥٤	٥١

وحيث يتوقع مؤلفا الكتاب ، اعتماداً على الإحصائيات والمعلومات المتوافرة لديهما ، أن تزداد الحاجة إلى أعضاء هيئة تدريس جدد ، وخصوصاً في منتصف التسعينيات حين يصل أكثر من ٤٠٪ من أفراد الهيئة الحالية إلى سن التقاعد وما سيصاحب ذلك من ازدياد في أعداد الطلبة المستجدين نظراً للزيادة السكانية ، فانه يخشى إن استمر الوضع الحالي على ما هو عليه أن تفشل الجامعات في تجنيد العدد الكافي من الكفاءات القادرة على تحمل المسئولية . ويحاول المؤلفان أن يلفتا نظر الجهات المختصة بأن الوضع خطير ، وأن الوقت قد حان لإجراء إصلاحات ضرورية عاجلة حتى لا يصل الأمر الى درجة اليأس .

دور المؤسسات التعليمية :

اضطرت المؤسسات التعليمية نظراً للضائقة المالية التي تعرضت لها في السنوات الأخيرة إلى اتباع سياسات أدت الى اهتزاز الهيئة التدريسية . ونورد على سبيل المثال محاولة الالتفاف حول نظام تثبيت أعضاء هيئة التدريس الجدد بعقود مستديمة ، والاعتماد بدرجة خطيرة على الدوام الجزئي وعلى العقود قصيرة الأجل ، وعلى التأخير في منح الترقيات لمستحقيها . هذا إلى جانب إهمال صيانة المباني والمنشآت والأجهزة . ويرى مؤلفا الكتاب أن تثبيت الهيئة التدريسية هو من الضروريات التي لابد للمؤسسات من أن تعمل على توفيرها . وإذا كانت هناك مشاكل في نظام التثبيت المتبع حالياً الذي يحد من قدرة إدارة المؤسسات على إحداث التغييرات اللازمة حسب ظروف العمل فإن الحكمة هي في إصلاح هذا النظام وليس في الغائه أو محاولة الالتفاف حوله .

على المؤسسات أن تسعى للحصول على الدعم المالي اللازم لإضافة عنصر الشباب إلى الهيئة التدريسية .

وهناك الكثير في الشركات الصناعية ممن يبدي رغبة في التعاون في هذا المجال لما فيه من مصلحة مشتركة . وعلى المؤسسات أيضاً أن تهتم بتجنيد خيرة الطاقات ، ولن يتم ذلك إلا برعاية هذه الطاقات منذ بداية المرحلة التعليمية الأولى ، وخصوصاً أن على من يسعى للعمل الأكاديمي أن يكرس نفسه للعلم والتعلم لفترة تزيد على عشرة أعوام منذ التحاقه بالمرحلة الأولى . والوضع الحالي لا يضمن له فرصة معقولة للحصول على وظيفة عضو هيئة تدريس . وهو إن حصل عليها فسيبقى في فترة تجريبية قد تنتهي بفصله عن العمل . وسيجد أن ظروف العمل صعبة وأن بيئة العمل غير مرضية الى آخره من المشاكل .

ومن ناحية أخرى فان على الادارات الجامعية أن تحسن من معاملتها لأعضاء هيئة التدريس وأن تراعي شعورهم بحيث لا تثير حساسيتهم ، حيث إن هناك الكثير ممن يتذمرون من قسوة الادارة ومن محاباتها للبعض على حساب الأغلبية . وعليها في هذا المجال أن توحد سلم الرواتب بحيث يتساوى من هم يؤدون نفس العمل بنفس درجة الكفاءة والخبرة . ومن الجدير بالذكر أن بعض الجامعات تسعى لإغراء علماء بارزين برواتب تصل في بعض الأحيان إلى أربعة أضعاف متوسط مرتب الأعضاء العاملين بها مما يثير حساسيتهم ويثبط من عزائمهم .

وكذلك على إدارة المؤسسات أن تزيد من مشاركة أعضاء هيئة التدريس في اتخاذ القرارات وخصوصاً فيما يتعلق بالشئون الأكاديمية وفي توزيع الميزانية على البرامج المختلفة لما في ذلك من إذكاء لشعور الانتماء للمؤسسة .

دور الحكومة :

يرى المؤلفان أن الأحوال في سوق العمالة الأكاديمية ستسير من سيء الى أسوأ إذا لم تتدخل الحكومة في الوقت

المناسب وخصوصاً في السنوات العشر المقبلة حيث يتوقع أن تنخفض أعداد الطلبة عن مستوياتها الحالية قبل أن تبدأ في الارتفاع مرة أخرى عند حلول عام ٢٠٠٠ . ويخشى أن تقلص الجامعات من حجم الهيئة التدريسية في هذه الفترة . ويقترح المؤلفان أن تتبنى الحكومة خطة متكاملة من عدة أجزاء لتدارك الأمر ويقتضي الجزء الأول من الخطة أن تسهم الحكومة في تحمل مرتبات أعضاء هيئة التدريس الذين سيفقدون عبئهم التدريسي بسبب قلة عدد الطلبة بشرط أن يقوم هؤلاء بمهام أكاديمية أخرى مثل تطوير البرامج الأكاديمية . وبهذا تحافظ الجامعات على أعضاء هيئة التدريس الذين ستكون في أمس الحاجة اليهم بعد عام ٢٠٠٠ . وتقدر تكاليف هذا الجزء من الخطة بحوالي ١٤٠ مليون دولار في العام الواحد .

أما الجزء الثاني فهو يقضي بالسعي للتعرف على الطلبة الواعدين الذين يبدون رغبة في الالتحاق في العمل الأكاديمي ومن ثم رعايتهم ومنحهم بعثات لاستكمال دراساتهم العليا في الجامعات العريقة . ويقترح المؤلفان أن يقتصر هذا البرنامج على كليات العلوم والآداب فقط وذلك لأنها أكثر عرضة للأزمة بسبب عزوف الطلبة عن التسجيل في هذه التخصصات . ويأمل المؤلفان أن ينتج عن ذلك إضافة حوالي ٢٠٠٠ عضو هيئة تدريس لهذه الكليات في العام الواحد أي ما يعادل ١٪ من أعضاء الهيئة التدريسية الحالية . وكي يكتمل هذا البرنامج فإن على الحكومة أن تسهم في تحمل مرتبات هؤلاء الأعضاء الجدد وأن توزعهم بصورة عادلة على مختلف الجامعات والكليات في أرجاء البلاد المختلفة .

وتتضمن الخطة أيضاً توصيات بمنح مساعدات مالية لأعضاء هيئة التدريس ممن ثبت تميزهم في موضوع معين ، وذلك للتفرغ الكامل للأعمال التي يجيدونها سواء في الأبحاث أو في التطوير الأكاديمي . وكذلك منح المساعدات المالية لأعضاء هيئة التدريس الذين يبدون رغبة في تغيير مجال أبحاثهم إلى مجال آخر أكثر عصرية وأكثر إنتاجية . ويحتاج مثل هؤلاء إلى تفرغ كامل لمدة عام يقضونه في إجازة تفرغ علمي في مختبر أبحاث حسب رغبتهم . وتقدر مجمل تكاليف هذا الجزء من المشروع بما يقارب ٢١٠ ملايين دولار في العام الواحد . وبما أن معظم هذه المبالغ ستصب بصورة أو بأخرى في ميزانيات الجامعات سواء كانت منحا للطلبة أو مرتبات أو مساعدات مالية لأعضاء هيئة التدريس فان ذلك بالتالي سيساعد هذه الجامعات على تخطي العقبات المادية التي تواجهها .

ومن التوصيات الأخرى أن تهتم الحكومة بتطعيم الجامعات بأعضاء هيئة تدريس من أبناء الأقليات ، وذلك عن طريق التعرف عليهم ومن ثم تشجيع المتفوقين منهم والذين يبدون رغبة في الالتحاق بالعمل الأكاديمي .

الإصـــلاح الأكاديمي :

من البديهيات المسلم بها أن أي خطة لتطوير الجامعات لن تكون مكتملة إلا إذا شملت وسائل فعالة للاصلاح الأكاديمي ولتطوير المناهج الدراسية . وهناك مشاكل أكاديمية على مستويات الهيئة التدريسية والمناهج العلمية والطلبة . وقد شهدت فترة العقدين الأخيرين عدة تطورات سلبية أثرت على مستوى التدريس في الجامعات . فقد زادت الجامعات من الاعتماد على المساعدين العلميين وعلى من يعملون بدوام جزئي في حين أن مصلحة الطالب تقتضي أن يبذل الأساتذة الدائمون ، الذين يفترض أن يكونوا أفضل تأهيلاً ، جهداً أكبر في التدريس . ومن ناحية أخرى فقد اهتم

الأساتذة بتطوير ذاتهم عاموديا لما تقتضيه مصلحة البحث العلمي في التركيز على تخصص دقيق ، وذلك على حساب التطوير الأفقي في مجال التخصص الواسع الذي تقتضيه مصلحة التدريس . ولهذا فان على الجامعات أن ترد للتدريس اعتباره عن طريق إعطاء وزن أكبر للمهارات التدريسية في عملية تقييم وترقية أعضاء هيئة التدريس ، وكذلك زيادة الوقت المتاح للتدريس وتطوير المناهج على حساب البحث العلمي وخدمة الجامعة والمجتمع .

ملاحظة أخيرة :

وأخيراً ، وبعد هذه الجولة السريعة في الكتاب يود كاتب هذا المقال أن يلفت نظر القارىء إلى وجوب التعامل مع الإحصائيات والأرقام والاستنتاجات بحذر شديد حتى لا يقع في خطأ تعميم مدلولاتها على جميع مؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة بدون أخذ الحالة الخاصة لكل منها أو لكل مجموعة متجانسة منها بعين الاعتبار . فهناك مثلاً مجموعة جامعات الأبحاث مثل معهد ماساشوسنش للعلوم التطبيقية ، ومعهد كاليفورنيا للعلوم التطبيقية ، وهناك مجموعة (عصبة إيفي) التي تضم جامعات أهلية عريقة مثل هارفارد ويل وبرنستون وهناك جامعات حكومية وأخرى أهلية لكل منها مصادر تمويلها الخاصة بالاضافة الى الكليات الصغيرة التي تقتصر الدراسة في كثيرمنهاعلى سنتين ، علينا مثلاً أن ندرك ونحن نتحدث عن الضائقة التي حلت بمؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية أن هناك من الجامعات من لم يتأثر ، وأن هناك من ازدهرت وتعددت مصادر دخلها .

ومع أن الكتاب لم يوفق في إبراز التفاوت بين مؤسسات التعليم المختلفة إلا أن هذا لا يقلل من قيمته . فقد توخى مؤلفاه الدقة في عرض الموضوع وقدما إحصائيات ومعلومات غنية ، كانت أساساً سليماً لاستنتاجات موضوعية وتوصيات بالغة الأهمية .

* * *

عقائد نووية

تأليف : جوزيف ناي
عرض وتحليل : عدنان مصطفى *

(١) تقديـــــم :

شهدت بواكير عقد السبعينات المنصرمة وحتى اليوم ظهوراً متعاقباً لبوادر تبدل حضاري متقدمة في الوعي العالمي ـ بشقيه الفكري والعلمي ـ إزاء كامن الأحزان التي ترهص وجودنا الإنساني على هذا الكوكب . فعلى الجانب الفقير من هذا الوجود ـ أي العالم النامي ـ تحركت مثلاً الأقطار المنتجة للنفط مدافعة عن مصادرها النفطية والغازية في اتجاهين :

ـ أولهما : إعادة تقويم قدر هذه السلع الأولية الثمينة في إطار تجارة السلع الصناعية الدولية من جهة ، ووفق قيمتها الاقتصادية الفعلية من جهة أخرى .

وثانيهما : إعادة النظر في الحفاظ عليها من الهدر الذي يحيق بها نتيجة الصعود المتنازع لاستهلاك الطاقة في الأقطار الصناعية .

وبغض النظر عن المواجهة السلبية التي أبدتها البلدان المتقدمة لهذا التوجه الإنساني الكبير ، فقد بادر العديد من الأفراد والتجمعات الجماهيرية والمؤسسات العلمية والتقنية ومراكز البحوث والجامعات وحتى الإدارات السياسية بالتحرك في اتجاهين :

ـ أولهما : إعادة تقويم مسيرة حياة المجتمعات الصناعية التي تنتابها عوامل الانحسار الاقتصادي السائدة حتى اليوم من جهة ، وفي إطار وعي الثغرة المتسارعة الاتساع التي تفصل بين شمال وجنوب وجودنا الإنساني من جهة أخرى .

ـ وثانيهما : التحرك باتجاه إلجام الهدر الكبير الذي ينتاب مصادر نمو البلدان الصناعية من خلال صعود

JOSEPH S. NYE, JR. : NUCLEAR ETHICS; THE FREE PRESS, COLLIER MACMILLAN PUBLISHERS, LONDON & NEW YORK 1986.

* أستاذ في الفيزياء ، رئيس المجموعة المغناطيسية النووية والطاقة ، مدير الملتقى الدولي للفيزياء والطاقة ، وزير سابق للنفط والثروة المعدنية (سورية) .

وتأثر الإنفاق على النشر الأفقي السريع للطاقة النووية[1] .

وتعبيراً عن الوعي العقائدي للتحرك الأول في العالم المتقدم نجد مثلاً أن تقارير لجنة براندت الخاصة بمسائل التنمية الدولية قد ظهرت وهي تحمل إدراكاً عميقاً لهذا الوعي حين عالجت مسائل « برمجة بقاء » الإنسانية و « التعاون من أجل صنع ازدهار العالم » وإظهار « التحدي العالمي إزاء كسر تحجر الشمال ـ الجنوب » . أما فيما يخص التحرك الثاني في البلدان الصناعية ، وهو أمر مثير للاهتمام والتقدير ، فقد تكشف زخمه عبر مواطن ثلاثة هي :

ـ الجماهير الواسعة ، التي عبرت عن خوفها من سيف الترسانة المسلط على عنق البشرية جمعاء وبادرت سياسياً إلى إظهار نقمتها من النمو السريع للانتشار اللاأفقي النووي الموضح في الشكل (١) . ونجد منعكس وزن هذا التحرك الجماهيري في النجاح المعتبر للأحزاب الخضر في معظم بلدان العالم الصناعي مثلاً .

ـ المؤسسات التنموية الوطنية التي أصابتها هزة هدر المصادر التنموية المختلفة على مذبح التسلح النووي الدولي لتقعدها عند حدود عطائها الدنيا ، ولعلنا نجد في تقرير أولوف بالمي حول « مسائل الأمن ونزع السلاح » خير تعبير لها عن تأثرها بالصدمة الآنفة الذكر .

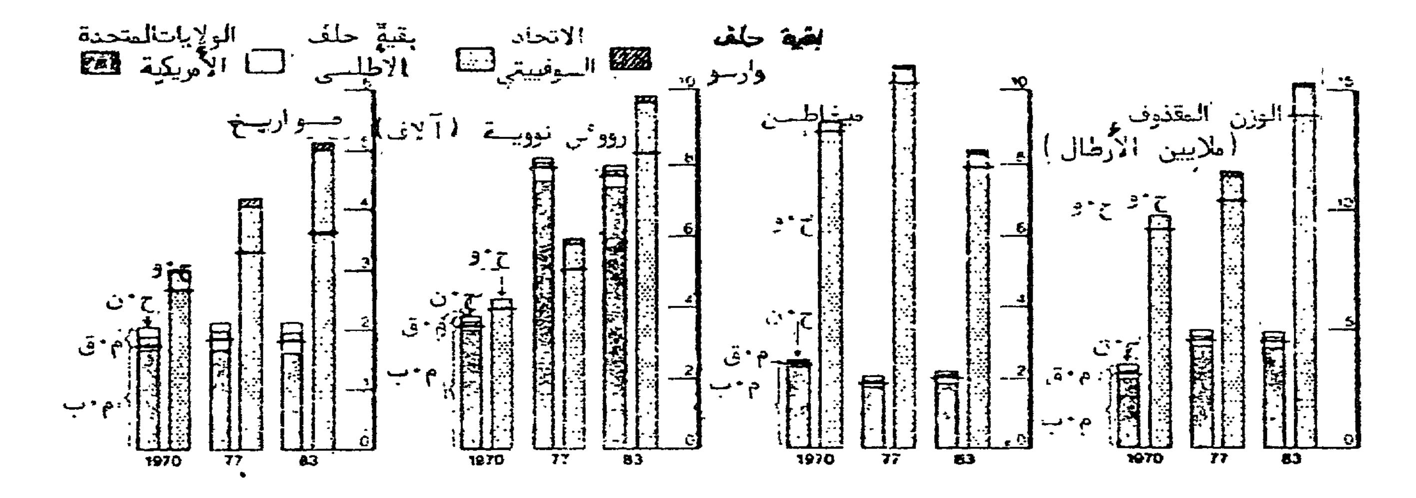
ـ المفكرون ورجال العلم والتقنية ، وهم الأكثر قرباً من قلب إدراك حقيقة الخطر النووي الجاثم على صدر البشرية اليوم ، والذين غبروا بشتى إمكانياتهم عن خوفهم من قدوم الشتاء النووي الرهيب . ويبرز من بين هؤلاء المفكرين الأستاذ الدكتور جوزيف ناي (الأصغر) الذي قدم العديد من العطاءات الفكرية المتزنة ، وكان كتابه « عقائد نووية » آخر ما أنتجه في هذا الصدد ، وهو محور اهتمامنا في هذا التقويم الوجيز .

(٢) تفكير هادىء حول أمر عاصف :

من بين علماء الولايات المتحدة الأمريكية الذين دخلوا معترك العمل السياسي وعانوا من صراع حمائم وصقور الاستراتيجية النووية الأمريكية ، تميز الأستاذ جوزيف ناي بمحافظته على استقلاليته الأكاديمية الفكرية والإبقاء على هدوء عقله بعد أن رأى انتصار الصقور الذي تجلى في رصد تريليون دولار أمريكي (أي ألف ألف مليون) لصالح تطوير قوة الردع الأمريكية خلال البقية الباقية من عقد الثمانينيات الجارية . كما لم تفعل عواصف الأنواء السياسية الاستراتيجية التي تنتاب داخل وطنه وخارجه ألبتة في رؤيته لحقائق الانتشار الأفقي للسلاح النووي ، وهي رؤية استقاها من واقع سني خبرته العملية ، حين عمل سياسياً ومسؤولاً رفيع السوية في وزارة الخارجية الأمريكية . وبناء على ذلك ، لم يغب عن باله رؤية السلوكيات النووية الحربية جميعاً في الشرق والغرب ، أو ما يعرف بمذاهب الردع النووية ، وهي تبتعد كلياً عن أية قواعد أخلاقية مسبقة . ومن هذا المنطلق يتفق الأستاذ ناي وجمهرة غفيرة من رجال العلم والفكر التنموي في العالم بضرورة المبادرة فكراً وعملاً إلى سبر أغوار مقولة « الردع العادل » التي باتت كورقة التين تغطي اليوم هوى الصراع النووي المتقد أواره تحت رماد إشكالات ومعضلات هذا العصر . وعبر نظرته الأكاديمية الموضوعية ، يعتبر أن استراتيجية الردع النووي لا يمكن

---

(١) يسود أدبيات الصناعة النووية اليوم تعبيران : أولهما ، تعبير « الانتشار الأفقي » للطاقة النووية وينظم كل ما يمت بصلة لصناعة السلاح النووي ، وثانيهما ، تعبير « الانتشار الشاقولي » ويعني النماء الجاد في صناعة التوليد الكهرونووية .



الشكل (١) تغطي مختلف أجزاء الشكل كل الصواريخ القذفية وصواريخ كروز المسلحة نووياً لكل من حلف وارسو (ح. و) وحلف الأطلسي (ح. ن) وذلك بنوعيها القصير المدى (م. ق) والبعيد المدى (م. ب). ولا تشمل المدفعية النووية وشحنات الأعماق والألغام الأرضية والأسلحة المضادة للطيران والقنابل الثقيلة وصواريخ جو - أرض (مثل صواريخ سكرام الأمريكية) والطوربيدات المسلحة نووياً أو المدفعية الصاروخية (مثل قذائف فروغ السوفييتية) ولا يمكن لنا سوى التنبؤ بأعداد هذه الأسلحة المذكورة.

المصدر - مصطفى، عدنان، ١٩٨٦، مجلة المستقبل العربي، العدد (٨٤).

أن تجد تبريراً مطلقاً لها أو إدانة دون إجراء فحص مبدئي لدوافع اللاعبين النوويين ودون كشف النتائج المحتملة لمختلف أفعالهم . لذا ، فإن البحث عن إيضاح أية أخلاق نووية ـ إن وجدت ـ في هذا الصدد ، يعتبر برأي الأستاذ ناي واجباً فكرياً عالمياً . وبأداء هذا الواجب ، يمكن لنا جميعاً على هذا الكوكب تخطي التشاؤم المرير الذي تولد عبر الصراعات الفكرية المتعجلة الضيقة الأفق حول مسألة « الردع النووي » ومن ثم بلوغ منطق أخلاقي متين يكون بمثابة الأرضية الواقعية الانسانية التي تحمل توجهنا البناء نحو لجم مسيرة الانتشار الأفقي المتعاظم للطاقة النووية . وتأسيساً على هذا التفكير المتفائل ، بنى الأستاذ ناي كتابه « عقائد نووية » موضوع تقويمنا هذا . ينتظم الكتاب في سبعة فصول تغطي ١٦٢ صفحة من العيار المتوسط للكتب العلمية العالمية . في الفصول : الأول والثالث والرابع والخامس ناقش الأستاذ ناي مسألة « الانتشار الأفقي للسلاح النووي » من خلال منظورين : عالمي ومحلي مع التركيز على موقع بلدان العالم الثالث من هذه المسألة . ومن خلال مناقشته كيفية « الحكم على المنطق الأخلاقي » في الفصل الثاني يتوصل في الفصل الختامي السابع من الكتاب إلى بلورة خيارات أخلاقية نووية مستقبلية .

(٣) واقع الانتشار الأفقي النووي : أثمة ضابط أم أخلاق ؟

يصادف طبع ونشر كتاب « عقائد نووية » وظهور توجهين عالميين جادين إزاء إعادة النظام إلى صناعة الطاقة النووية الراهنة وتوجيهها في اتجاه النماء العالمي الخيّر ، ويمكن تلخيص مقصدي التوجهين كما يلي :

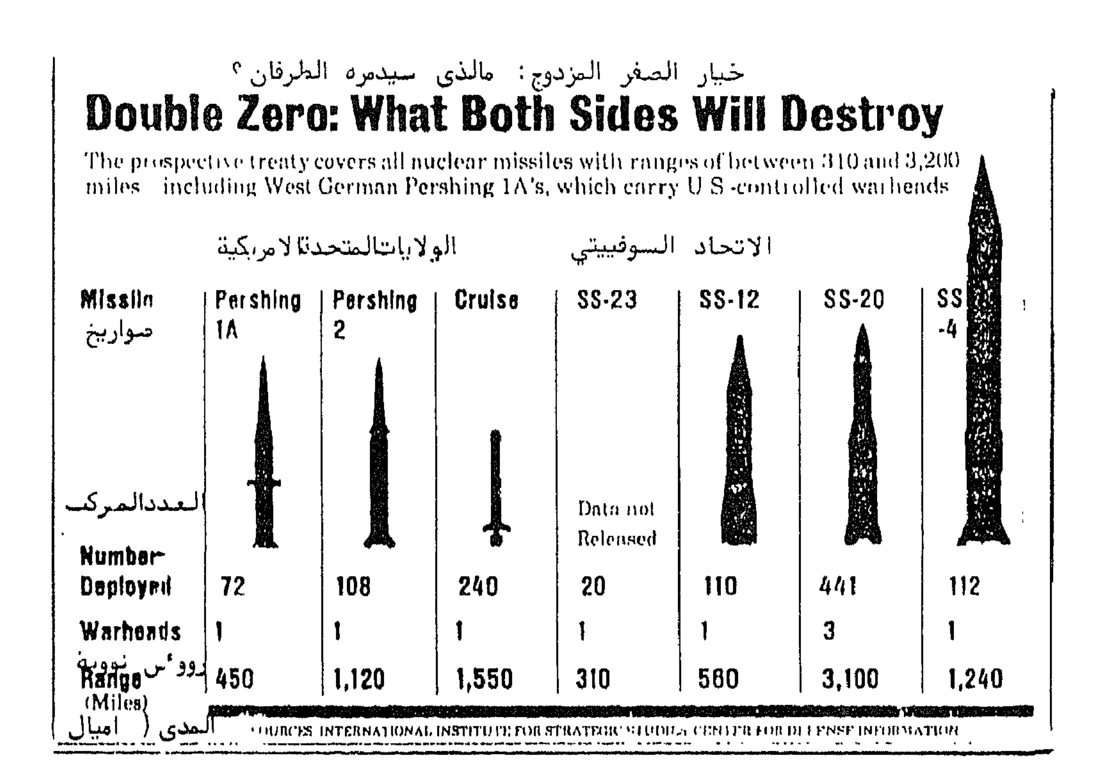
التوجه الأول : وهو أمر تولد في إطار حياة صناعة الطاقة العالمية الراهنة ، حين بدت جلية حقيقة دخول العالم مرحلة الانتقال الطاقية المتجسدة في بدء انحسار عصر النفط ودخول مصادر طاقة جديدة كالغاز الطبيعي والتوليد الكهرو نووي . ومع وجود السمات الحسنة التي يحوزها الغاز الطبيعي فإنه يبقى مصدراً ناضباً كالنفط . ويملك إمكانية تعويض نسبية عن تخلف الإمداد النفطي لعدة عقود قادمة فقط . ومن هنا انبثق القلق العالمي على ضمان موثوقية إمداد الطاقة العالمية في المنظور القريب ، كما تنامى الاهتمام الجاد بتطوير مصادر جديدة ومتجددة للطاقة وفي مقدمتها مصادر التوليد الكهرو نووية (أو الانتشار الشاقولي النووي) . ومع الشجاعة الكبرى التي ترافقت وإنماء صناعة التوليد الكهرونووية في العالمين المتقدم والنامي ، ومع التضحيات الجسام التي أبدتها أيضاً فان ذلك لم يحل دون مواجهتها بمعارضة الرأي العام لتوسعها في بناء الإمكانيات الكهرونووية . لهذا فان محور التوجه الأول هذا بات يمر اليوم في نقطتي ارتكازهما : متابعة تطوير عوامل السلامة والأمن والنماء التي يوفرها الانتشار الشاقولي للطاقة النووية أولاً ، وشد أزر القوى الخيرة في العالم العاملة على كبح جماح الانتشار الأفقي للطاقة النووية ثانياً .

التوجه الثاني : وهو ذو مقصد استراتيجي سياسي دولي تحركه القوى النووية العظمى ، وفي

المقدمة طبعاً الولايات المتحدة والاتحاد السوفييتي ، ويهدف إلى صنع تحرك براغماتي يفضي تدريجياً وفق لعب للقوة (POWER GAMES) إلى إزالة أجزاء من السلاح النووي المنشور حالياً ، وذلك بدأ من نقاط احتكاك حلفي وارسو والأطلسي ، وفي أوروبا تحديداً . والأمر المثير للاهتمام في هذا التوجه هو الأمل بتحقق الاتفاق المعروف بخيار « الصفر المزدوج » ، وهو خيار يقضي بإزالة الصواريخ النووية ذات المدى الواقع بين (٤٥٠ و ٣١٠٠) ميل وذلك وفق الصيغة الموضحة في الشكل (٢) .

وفي مناخ هذين التوجهين تأتي معالجة الأستاذ ناي في موضعها الفكري المناسب . ففي مقدمة الكتاب ، يتفق الأستاذ ناي ومحور التوجه الأول حين يقول بأن « منظور الحرب النووية مرعب ، فهو يضعنا وجهاً لوجه ليس مع الموت فحسب بل مع دمار الحضارة التي تعطي حياتنا معناها ، وربما تدمر حياتنا المادية والأخلاقية » . ويمضي الأستاذ ناي في تبرير عمله قائلاً « كل منا مشترك دون مهرب في المعضلة النووية ، وفي المحصلة نبقى أهدافاً وضحايا . وكناخبين ودافعي ضرائب في النظام الديمقراطي (الغربي) نشترك فعلاً في (مسؤولية) الدفاع بنظام الردع النووي » . ويمضي قائلاً بأن « العديد من الناس ، ومن بينهم بعض الاستراتيجيين النوويين ، يفضلون تحاشي أو إخفاء الأسئلة الضمائرية الناجمة عن هذا الوضع . في حال أن البعض الآخر ، يؤكد على أن رفض التفكير بخيارات أخلاقية لأحوال كهذه إنما يشكل خياراً بحد ذاته » . وانطلاقاً من حسّه الانساني المسؤول يمضي في تبرير دوافع كتابة عمله « عقائد نووية » قائلاً « رحلت إلى أقطار كالهند والباكستان والأرجنتين والبرازيل ، وسئلت حينها عن أحقية الأمريكان بحيازة الأسلحة النووية دون الأقطار الأخرى ؟ . و (أعترف) بأن هذا السؤال قد أتعبني . وعندما عدت لاحقاً إلى عملي التدريسي بجامعة هارفارد ، بادر عدد من طلابي بسؤالي عن (مدى) حاجتنا (في الولايات المتحدة الأمريكية) للأسلحة النووية ، وفيما إذا قدر لنا الفناء بحرب نووية ؟ . وبناء على ذلك « قمت بتحرير هذا الكتيب لأجيب نفسي عن تلك الأسئلة ، ففي ذلك عون لي على التفكير بالتحدي الفكري الذي يبديه موضوع شغلني عميقاً خلال العقد الماضي . وكتبته أيضاً للآخرين المهتمين بنفس هذه التساؤلات . وقد حاولت جعل الأسلوب بسيطاً والمناقشة واضحة . و (لهذا) وجهت الكتاب للمواطنين ليس المختصين في الاستراتيجية أو الفلسفة . . . » . وبعد أن يلخص الأستاذ ناي المقاصد الرئيسة لمنطق الكتاب التي أسلفنا بيانها ، يقول الأستاذ ناي « لا يشكل هذا الكتاب آخر الحكمة أو النقاش حول المذاهب النووية . فهو مجرد جهد يوضح ويعزز الحوار الذي شوشه الصخب الغاضب والتشاؤم الهدام حول المستقبل . فالحوار المفتوح يبقى السبيل إلى تقدم المنطق الأخلاقي في الديمقراطية ، والحوار الجاد هو السبيل إلى تنقية العقائد . . . » .

وحين يذكر الأستاذ ناي شمول القوة التدميرية النووية الراهنة (الموضحة في الشكل ١) ، يذهب فكره مباشرة الى القول بأن الانسانية اليوم تشكل جزءاً من « الجيل الأول بعد الخليقة الذي تزود اليوم بإمكانية تدمير عليا » . وعندها يمضي متسائلاً « ماذا يعني هذا الوضع الذي لم يسبق له مثيل من قبل بالنسبة لحياتنا الأخلاقية كبشر ؟ . وهل حقاً نحن مرغمون ـ مع وجود



خيار الصفر المزدوج: مالذى سيدمره الطرفان ؟

Double Zero: What Both Sides Will Destroy

The prospective treaty covers all nuclear missiles with ranges of between 310 and 3,200 miles including West German Pershing 1A's, which carry U S -controlled warheads

	الولايات المتحدة الامريكية			الاتحاد السوفييتي			
Missile صواريخ	Pershing 1A	Pershing 2	Cruise	SS-23	SS-12	SS-20	SS-4
العدد المركب Number Deployed	72	108	240	20 (Data not Released)	110	441	112
Warheads رؤوس نووية	1	1	1	1	1	3	1
Range (Miles) المدى (اميال)	450	1,120	1,550	310	560	3,100	1,240

SOURCES INTERNATIONAL INSTITUTE FOR STRATEGIC STUDIES, CENTER FOR DEFENSE INFORMATION

الشكل (٢) بيان إيضاحي مبسط لخيار الصفر المزدوج .

المصدر : مجلة النيوزويك ، ٢٨ أيلول / سبتمبر ١٩٨٧ .

الأسلحة النووية ـ على الاختيار بين موقف سياسي معقول ولكنه غير أخلاقي ، وموقف آخر أخلاقي ليس له معنى سياسي ؟ . وهل نتحمل عبء الذنب الكامل بزوال وجودنا لمجرد استعدادنا لأداء الواجب ، وحتى دون أن نضغط على زر الإطلاق النووي ؟ وهل فجرت الأسلحة النووية تقاليدنا الاجتماعية كما فعلت سياسة (الحرب العادلة) الموروثة عن الماضي ؟ . وهل نستطيع تبرير امتلاكنا مثل هذه الأسلحة أخلاقياً ؟ » .

وإجابة عن الأسئلة الكبرى هذه ، حاول الأستاذ ناي ـ في الفصل الأول الذي خصصه لإثارة التفكير بالجيل الأول بعد الخليقة ـ استعراض مختلف وجهات نظر الرأي العام المتعارضة في هذا الصدد وذلك من زوايا : مواقف رأي الجماهير (أي الرأي العام) من مسألة الانتشار الأفقي النووي ، والفكر المشكك بالأخلاقية النووية ، ونغمة الحوار الأخلاقي الراهنة ، وقد كان ناي موفقاً فعلاً في ذلك . وإظهاراً لذلك ، نلقي فيما يلي بعض الضوء على مسارات منطقة في الاتجاهات الثلاثة الآنفة الذكر :

ـ <u>وجهات نظر الرأي العام</u> : يرى الأستاذ ناي أن المعارضة الجماهيرية الراهنة للأسلحة النووية في العالم المتقدم ليست الأولى ، فقد سبقتها موجة منذرة خلال عامي ١٩٥٨ و ١٩٦٢م وتلاشت مع بداية تحسن العلاقات بين الشرق والغرب ، ولهذا تعتبر هذه الموجة مجرد تحرك سياسي . ويميز الأستاذ ناي الموجة الراهنة بأنها إثارة أخلاقية ولو أنها انبثقت عن أصل سياسي هو تشوه العلاقات بين المعسكرين الرأسمالي والاشتراكي . ويؤكد بأنه برزت مؤخراً من بين أكوام الكتب والمقالات والأفلام وبرامج التلفزة والندوات المتعارضة والمتصارعة ، برزت نغمة « أخلاقية الردع النووي » و « منطقية الانتشار النووي » . ومن هنا نتبين منطلق تحليل كتاب « عقائد نووية » . وتأكيداً لذلك يقول الأستاذ ناي إنه « لو تبين لرجال السياسة العملية أن المنطق الأخلاقي هذا مجرد لعبة رجال الدين (والعلم) والفلسفة لما أعاروه اهتماماً ، ولكنه أمر مؤثر ولهذا شاركوا معارضيهم هؤلاء باصدار بيانات حول (المسائل الأخلاقية للردع النووي » . وبناء على ذلك ، أسهم الطرفان اليوم بإعطاء الموجة الجماهيرية المعارضة لانتشار الأسلحة النووية زخماً فكرياً عقائدياً نشهد اليوم بواكير فعله في اقتراب الولايات المتحدة الأمريكية والاتحاد السوفيتي من الاتفاق على خيار (الصفر المزدوج) الموضح في الشكل (٢) . وحصراً للعقائد النووية الراهنة أورد الأستاذ ناي طيفاً واسعاً منها تراوح بين الإيمان بأن الحرب النووية بوابة القيامة التي وردت في الإنجيل وأنه لا حيلة لنا في تجنبها بعد ارتكابنا معصية نشر الأسلحة النووية من جهة والاعتقاد المصلحي السائد في السياسة الاستراتيجية الغربية القائل على لسان سناتور أمريكي « استخدم أي سلاح لديك في الصراع السياسي ، ولهذا يقوم أحدهم بانتقاء سياسة نووية ، بينما يعمد آخر من طرفه لابتكار الغطاء الأخلاقي لها » وقد جاء ذلك القول في معرض سؤال هذا السناتور حول الدور الذي تلعبه الأخلاق في السياسة .

ـ <u>منظور المصلحة الوطنية</u> : وينطلق من منطق الدولة (Raison d'etat) الذي يعتقد بالأفكار الثلاثة التالية :

(١) ليس ثمة أرضية أخلاقية للعلاقات بين الدول ، فالسياسة الدولية مجال معقد في وجه الوسائل العقائدية .

(٢) لا وجود لحس دولي بسيادة مجتمع بشري واحد .

(٣) ولا مجال للنوايا الحسنة في مجال الاستراتيجية النووية الصعب ، فدوافع القوة لدى الآخرين يمكن أن تكون لا أخلاقية .

وتأكيداً لهذه الأفكار يضرب لنا الأستاذ ناي مثالين مثيرين : أولهما قديم أبداه ثوسايديس قبل قرنين ونصف من الزمان حين قال « يفعل الأقوياء على هواهم ، وَلْيعَانِ الضعفاء من قدرهم » . وثانيهما حديث أورده على لسان أحد الدبلوماسيين الفرنسيين الذي قال « حين لا يمكننا تحقيق المؤكد في الأخلاقية الدولية ، فالموقف الوحيد الصحيح المتبقي لنا هو مصلحة فرنسا » . وانطلاقاً من هذه الأرضية الأنانية ، فإن عقيدة المصلحة الذاتية في ألعاب السياسة الدولية عموماً والاستراتيجية النووية خصوصاً ، لا تأخذ اعتباراً لأية وسيلة أخلاقية ، فاهتمامها الوحيد هو مصلحة الدولة بالذات فقط ، وبناء على طبيعة الوسط الدولي الذي يسوده هذا الاعتقاد ، سعى الأستاذ ناي إلى جلاء السبب الكامن وراء حذر العديد من الدبلوماسيين العقائديين وطلاب السياسة الدولية الجدّيين من دخول غمار الجانب العقائدي للسياسة الدولية وتوصل إلى القول بأن « عقيدة المصلحة المطلقة وهي تبرر رأيها حول انعدام الدور العقائدي في السياسة الدولية تسعى إلى تهريب قيمها الخاصة إلى السياسة الخارجية غير منظور مصلحي ضيق . وعندما تواجه بالخيارات الأخلاقية فان تظاهرها بانعدام الاختيار يشكل بحد ذاته خياراً مقنعاً » . ويمضي قائلاً بأنه « لا يمكن للمرء أن يلغي الوجود العقائدي من السياسة الدولية ببساطة اعتبارها مجرد (حالة حرب) أو انشغال (بحرب باردة) مع عدو لا أخلاق له . فلدينا الخيار حتماً إزاء الأسلحة النووية وحول مصالح سياستنا الخارجية وحول كيفية متابعتها » . ويتابع الأستاذ مناقشته منطق الدولة قائلاً « يتساءل بعض أصحاب المصلحة الذاتية حول تطبيق المبادىء الأخلاقية على الأفراد خارج حدودنا (أي خارج حدود الولايات المتحدة الأمريكية) مثل مواطني الاتحاد السوفييتي أو مواطني العالم الثالث ، حيث النهج السياسية والمجتمعات متمايزة ، بل لِمَ نهتم بمعاملة الناس الذين هم خارج حدودنا ؟ » وللإجابة عن التساؤل الأخير هذا ، يفرد الأستاذ ناي الفصل الثالث بكامله من كتابه « عقائد نووية » ، ويصل من ذلك الى القول بأن « صاحب المصلحة الذاتية لدينا يكون مصيباً حين يفكر بأن الأمم يجب أن تدافع عن نفسها في عالم أقرّ مبدأ عدم تفوق حكومة على أخرى . إنما حق الدفاع عن النفس لا يستدعي حقاً مطلقاً يتجاوز مسؤولية التبعات الملقاة على كاهل الآخرين . فالمرتاب في العلاقات الدولية لا يعطي المبرر الملزم بتجنب المنطق الأخلاقي حول الأسلحة النووية ، بل يطرح مسائل صعبة إزاء المبرر الذي حدا به لإعطاء أمته القيمة الدولية الوحيدة » .

نغمة الحوار الأخلاقي النووي : ثمة استقطاب ـ ينمو غاضباً ـ في أفق الحوار النووي ، يتخندق في طرفية العديد من الاستراتيجيين والأخلاقيين من ذوي العقائد المطلقة . وإظهاراً لهذه الحقيقة ، بيّن الأستاذ ناي أن واقع الحوار النووي في البلدان المتقدمة (أو حسب تعبيره بلدان الديمقراطية) بات يتسم اليوم بسمتين هما : الغضب والبعد عن التواضع والمحبة . ونتفق معه ، دون ريب ، في رؤية السمة الأولى بادية للعيان من خلال إهمال معظم الإستراتيجيين للعقائد النووية الخيرة من جهة ، وتحاشي العديد من ذوي الفكر الأخلاقي المطلق لمسألة الانتشار الأفقي للطاقة النووية . وعبر هذا الاستقطاب الفكري يمتد الحوار إلى أن يصم الأخلاقيون رجال الاستراتيجية بالفساد ، حين يسعى الإستراتيجيون إلى إظهار مدى بعد الأخلاقيين عن الواقع والعيش خارج المعقول . ومن ذلك تولدت العاطفية والمغالاة لدى طرفي الحوار النووي الراهن . وفي هذا الصدد ، يذكرنا الأستاذ ناي بمقولة لإينشتاين حين قال : « إن شطر الذرة قد غير كل شيء لدينا عدا

أسلوب تفكيرنا ، لهذا فإننا نبحر سريعاً باتجاه الكارثة » . أما بالنسبة لأمر بُعْد الحوار عن التواضع والإحسان ، فقد حاول الأستاذ ناي إيضاح تطرف قطبي الحوار النووي وعزاه إلى تلاشي الشعور بالمسؤولية النووية المصيرية على الصعيدين المحلي والدولي . ومن ذلك يصل الى القول بأنه « غالباً ما يسعى الاستراتيجيون والأخلاقيون للحوار وكأنهم يعيشون حضارات منفصلة لمحاربين وضحايا ، وذلك بدلاً عن التلاقي فكرياً كمواطني الديمقراطية » . ويعتقد الأستاذ ناي أن التعليم النووي ضروري لتخفيف حدة الاستقطاب حين يقول « إن هذا يتطلب اهتماماً جاداً بالمنطق والحقائق الخاصة بالنهج الذي يجب أن يسير عليه العالم حاضراً ومستقبلاً . فثمة فرق كبير بين الغضب الأخلاقي والتعقل الأخلاقي ، فالغضب يحول دوماً دون التبصر ويقود إلى نتائج خطيرة ، بل هو الشكل الجديد من التفكير الذي يجرنا الى الدمار النووي » . ويضيف قائلاً « إن الغضب وتجاوز المنطق الأخلاقي ليسا من سمات (إنسان الجيل الأول بعد الخليقة) وحالنا خطر جدا لا يسمح لنا بمغامرة تركه للاستراتيجي والأخلاقي المطلقين ولمثيري التعصب » .

(٤) نظرية الردع النووي : تقويم وجهة الإبحار ؟

إنطلاقاً من أرضية واقع الانتشار الأفقي النووي الآنف الذكر ، حاول الأستاذ ناي ـ بأسلوبه الأكاديمي المستوعب ـ بلورة معالم نظرية الردع النووي السائدة في العالم الرأسمالي عموماً ، وفي الولايات المتحدة خصوصاً ، وذلك من خلال إجراء مناقشة مبسطة للأمور الرئيسة التالية :

١ ـ تقويم طرق التفكير الأخلاقي .

٢ ـ بلورة المسائل والوسائل الخاصة بالحرب النووية العادلة .

٣ ـ إيضاح التزامات الولايات المتحدة الأمريكية إزاء الغير وفقاً لأخلاقية الردع النووية الخاصة بها .

٤ ـ تحديد الالتزامات إزاء أجيال المستقبل من خلال نظرية الردع النووي . وقد خلص بنتيجة ذلك إلى الأفكار المتقدمة التالية :

لا ريب في أن الإنسانية كلها مرهصة اليوم بعبء المأزق النووي ، والانسياق وراء المشاعر والفرضيات والسلوكيات العفوية لن ينقلنا قيد أنملة عن بؤرة هذا الإرهاص ، وليس لنا من مخرج سوى العودة إلى العقل . فطريق الخلاص يبدأ من تشجيع وتطوير المنطق الأخلاقي في هذا الصدد . أما تقويم هذا المنطق برأي الأستاذ ناي « فيتم من خلال وضوح حواره الأخلاقي الذي يبديه ، وعبر تماسكه ، والمقدرة على تحديد النتائج السلبية الخفية المواكبة له » ، وبناء على ذلك أرسى في الفصل الثاني من معالجته هذه منهجية خاصة ، موضوعية ومبسطة ، للحكم على أي منطق أخلاقي سائد لدينا اليوم . وتتلخص منهجيته في الانطلاق من حقيقة سيادة مدرستين عقائديتين هما مدرسة المنفعة التي نشأت على يدي (جيريمي بانتام وجون ستيوارت ميل) ، وتهتم بتقويم نتائج الأفعال والمنافع التي تجود بها ، ومدرسة السلوك التي أقامها إيمانويل كانت وتعتمد في تقويمها على نوعية الفاعل ، حين تؤكد على أن يقوم بأداء العمل وفقاً لقواعد وحوافز أخلاقية . وإذ يفرد الفصل الثاني بكامله من كتابه لإيضاح مسألة الردع النووي من خلال البعدين : المنفعي (المدرسة الأولى) ، والسلوكي (المدرسة الثانية) ، يصل إلى أن المدرستين قد أهملتا أمرين رئيسيين هما الوسيلة التي تربط

بين الواقع والنتيجة من جهة ، والتفاعلات الخفية القائمة بين حقائق وجود الدوافع والوسائل والنتائج في المنطق الأخلاقي من جهة أخرى . وبناء على ذلك ، يطبق مدرسة التقويم ثلاثية الأبعاد على مسألة دخول الولايات المتحدة الأمريكية حرب فيتنام مثلاً ، فيصل مباشرة الى أن حرب فيتنام كانت خطأ جسيماً . وحين تبدو الأحكام المتولدة بهذه المنهجية بسيطة أحياناً ، فهي ليست كذلك في معظم الأحوال وخصوصاً في مسألة أقل من نظرية الردع النووي . وتذليلاً للصعب في هذا الأمر ، اقترح الأستاذ ناي منهجاً جديداً ثالثاً خماسي الأبعاد موضحاً في الجدول (١) .

الوسائل		النتائج
الخيرة والشريرة	←——————→	الطيبة والفاسدة
	الأبعـــــاد	

(١) ـ معايير الوضوح والمنطق والتجانس .
(٢) ـ عدم التحيز (احترام اهتمامات الآخرين) .
(٣) ـ الفرضيات الأساسية الخاصة بالنظم والحقوق .
(٤) ـ إجراءات صيانة عدم التحيز .
(٥) ـ الحصافة في تقدير النتائج .

الجدول (١) بيان أبعاد منهجية تحليل المنطق الأخلاقي (منهج الأستاذ ناي) .

ونجد في جميع فصول كتاب الأستاذ ناي تطبيقاً مواكباً لهذا المنهج وعلى الأخص عند تقويم مسائل الردع النووي في بقية فصول كتاب « عقائد نووية » .

وانطلاقاً من حقيقة كون وطننا العربي جزءاً من (الغير) بالنسبة للولايات المتحدة الأمريكية نقدر وعي الأستاذ ناي إذ أجرى استيعاباً شاملاً ومكثفاً للمداخل العقائدية الخاصة بتقويم التزامات القوى العظمى النووية ـ وفي مقدمتها الولايات المتحدة الأمريكية ـ إزاء (الغير) نتيجة قيامها بتنفيذ نظرية الردع النووية الخاصة بها . وفي هذا الصدد بيّن الأستاذ ناي سيادة مداخل أربعة رئيسة هي :

- **المدخل الواقعي** : وينطلق من محاولة إدراك رغبات الأمم الأخرى ـ برغم التباين السائد في وضوح تلك الرغبات ـ إضافة الى إجراء موازنة بين العدل والنظام العالمي مع إعطاء وزن مميز للمصلحة الوطنية .

- **مدخل الدولة** : ويبدأ من الأهمية الرئيسة التي تحملها التفاعلات المتبادلة القائمة بين الدول مع إعطاء وزن كبير لوقائع حياة البلد وتقرير مصيره وحقه في ردع أي تدخل في شؤونه الداخلية ، مع احترام الاتفاقيات الدولية المبرمة فهي المنطلق العام للقانون الدولي الذي يقوم عليه بنيان العدالة بين الدول ؟

- **المدخل العالمي** : ويستند إلى حقيقة الطبيعة الدولية للإنسان ، فالحدود السياسية القائمة بين الدول لا تعطي أيا منها أي تمييز أخلاقي . كما يتطلع هذا المدخل إلى تطبيق العقائد الإنسانية عامة على السياسة الخارجية وفقاً للمناخ الدولي الذي فيه الخيارات الأخلاقية .

- **المدخل المختلط** : ويجمع بين منظوري المذهبين الأول والثالث الآنفي الذكر ليعتمد أرضية مشتركة ملتزمة بالمجتمع الإنساني .

ومع أن الاستاذ ناي لا يوصل الفرس إلى مربطه من خلال حواره الآكاديمي الدقيق لهذه المداخل ، فانه ينير السبيل أمام المزيد من الابتكار البناء في مجال المنطق الأخلاقي الخاص بنظرية الردع النووية . أما على الصعيد التطبيقي فيبقى ذلك الابتكار رهن سيادة البعد المنفعي للأفراد والدول على الساحة الدولية ، وكي ألقى مزيداً من الضوء على الملاحظة الأخيرة الآنفة الذكر ، أذكر حواراً جرى بيني وبين واحد من مديري إحدى شركات النفط الأمريكية الصغيرة حول النجاح الذي حققناه جميعاً وقتئذ بخصوص إبراز عقيدة عقلنة استهلاك النفط على الصعيدين المحلي والدولي وذلك أثناء لقائنا من خلال مؤتمر النفط الدولي العاشر بمدينة بخارست . وحينها انتفض ذلك المدير غاضباً من حديثي حول عقلنة استهلاك النفط في العالم المتقدم وقال « أنا لن اتخلى ألبتة عن سيارتي الكبيرة الخاصة التي أهواها ، ولن أستخدم سيارة اقتصادية بدلاً عنها ، فنحن لسنا مسؤولين عن عقلنة استهلاك النفط في أي مكان » . وبهذا القول لم يصدم معظم الحضور فحسب ، بل رثوا لحال الأقطار النامية المنتجة للنفط ، والعرب خصوصاً ، إزاء تفكير منفعي مطلق كهذا . فذلك التفكير سيبقى وراء سلوك الاستنزاف المتعاظم لمصادرنا النفطية الذى سيحرمنا بالنتيجة من عقلنه استغلال مصادرنا النفطية وفق تطلعاتنا التنموية المحلية والعربية المشتركة دون ريب . والآن إذا كان الحوار المنطقي الأخلاقي يبدو وحيد الجانب في أمر يملك تضارباً عملياً أقل من الذي يسم مأزق الردع النووي الراهن ، وإذا كانت مسألة الانتشار الأفقي النووي تخضع بمدخل أو بآخر للمنطق الأخلاقي الأكاديمي - في حال انفلاتها عبر مدخل لعب القوة الدولية الراهنة ليدخل مع الاتحاد السوفيتي والولايات المتحدة الأمريكية في اللعبة النووية لاعبون من ذوي العقائد النازية والفاشية المطلقة كالعدو الصهيوني في أرض فلسطين المحتلة ، والنظام العنصري في جنوب أفريقيا - فهل يأمل العرب بمدخل أخلاقي جديد - كالذي صوره لنا الأستاذ ناي في الفصل السادس مثلاً - يفضي إلى إزالة ترسانة السلاح النووي الصهيوني المؤكد وجودها اليوم في فلسطين المحتلة ؟ أم يأمل (الغير) خارج إطار الولايات المتحدة الأمريكية مثلاً بسلوك دولي خيِّر يجنبها آثام الانتشار الأفقي للطاقة النووية في أقطار ذات وجود شاذ في المجتمع الدولي كإسرائيل ونظام بريتوريا العنصري ؟ . أعتقد أن الاجابة عن أسئلة إنسانية مسؤولة كهذه ربما تبدأ (بمروءة أخلاقية أكاديمية) ، كالتي أبداها الأستاذ ناي في فصل الختام من كتابه « عقائد نووية » ، تطلق أملاً انسانياً قابلاً للتحقيق إذا تمكن المجتمع الدولي قريباً من تنفيذ آمال إنسانية أخرى كعودة الحق الفلسطيني إلى أصحابه المشردين ، ونجاح خطا التحرك الراهن نحو لجم انتشار السلاح النووي (خيار الصفر المزدوج) ، وسيادة الاعتماد المتبادل لمواجهة مشاكل الإنسانية القائمة في العالم المتقدم (وباء الإيدز ، وصعود حدة تلوث البيئة . . . الخ) ، وفي العالم النامي[٢] هدر المصادر الطبيعية والبيئة ،

(٢) انظر :

مصطفى ، عدنان ، ١٩٨٥ ، « الطاقة النووية العربية : عامل بقاء جديد » ، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت ، لبنان .

مصطفى ، عدنان ، ١٩٨٧ ، « سبيل الى نماء مشرق : رؤية محمد عبد السلام » ، مجموعة المغناطيسية النووية والطاقة (جامعتي دمشق وساوثمبتون) ، دمشق سورية .

المجاعة ، التصحر والجفاف ، وشُحّ مصادر الإنمـاء ، وتدني بني العلم والتقنية . . . الخ) مثلاً .

(٥) خاتمـــة :

وكي لا يـدع الأستاذ نـاي قاريء كتـابه « عقـائد نووية » حائراً بين تحليلاته المستوعبة الحقة من جهة ، ومستمراً في متعة التفاؤ ل بتوجهات الأمثلة الخيّرة التي حفلت فصول الكتاب بها من جهة أخرى ، يشد الأستاذ ناي على يده قبل أن يقلب الصفحة الأخيرة ويسلمه مسؤ ولية التمعن لاحقاً في المباديء الخمسة التالية :

الدوافع

(١) ـ إن الدفاع عن النفس حق مشروع ولكنه ليس مطلقاً .

الوسائل

(٢) ـ حذار من معاملة الأسلحة النووية كأنها أسلحة عادية .

(٣) ـ تحجيم الأذى على الأبرياء إلى أدنى حد ممكن .

النتائج

(٤) ـ خفض مخاطر الحرب النووية على المدى القريب .

(٥) خفض الاعتماد على الأسلحة النووية مستقبلاً .

وبإعطاء هذه الرسالة يذكرنا الأستاذ ناي بتجربتـه العملية البراغماتية في معالجة مسـألة الانتشـار الأفقي النووي وتطلعه إلى توسيع مساهمة الفكر الإنساني معه في إرساء رؤ ية جديدة مفيدة .

❊ ❊ ❊

العدد التالي من المجلة

العدد الثاني - المجلد التاسع عشر

يوليو - أغسطس - سبتمبر

قسم خاص عن

الاتجاهات الحديثة في التربية



ترحب المجلة باسهام المتخصصين في الموضوعات التالية

(أ) الحداثة والتحديث في الشعر .

(ب) الاتجاهات الحديثة في التربية .

(جـ) الترجمة والتعريب .

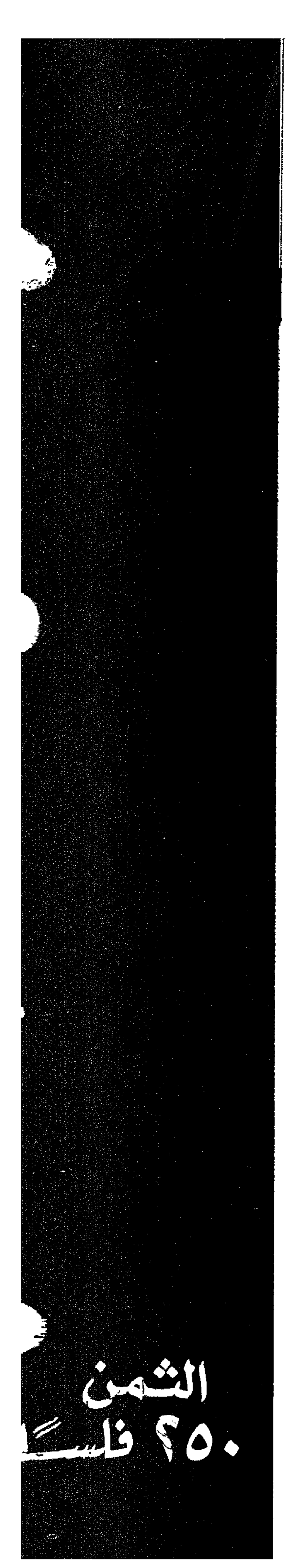
(د) علـــوم الإدارة

دائرة الحوار (دعوة لاضافة باب جديد في « عالم الفكر »)

إن الطبيعة الجـادة للدراسات والبحـوث التي تنشر في « عـالم الفكر » تعني ، بحكم التعريف في حالات كثيرة ، أنها لا تمثل فصل الخطاب أو جمّاع القول في الموضوع الذي تتناوله . وفي سعي « عـالم الفكر » الحثيث لتحقيق المزيد من التواصل مع قرائها ، فإنها تنظر في أمر إضافة باب جديد فيها بعنوان « دائرة الحوار » ، تنشر فيه ما تتلقاه من تعليقات مركـزة وجادة ومتعمقـة ، وملتزمة بالمنهج العلمي وأدب الحوار في التعليق ، مع ردود كتاب الدراسات الأصلية على هذه التعليقات . وتتطلع « عالم الفكر » إلى أن يصبح هذا الباب منبرا لتبادل ثـريّ ومفيد لـلآراء يمثل إضـافة مجـدية لـما تنشره من دراسـات وأبحاث ، وبما يحقق تفاعلا فكريا مطلوبا ومحمودا بين قرائها وكتابها .

و « عالم الفكر » تفتح الباب ، على سبيل التجربة ، لقرائها لـرفدهـا بتعليقاتهم فيما بين ٥٠٠ ـ ١٠٠٠ كلمة ، حول ما ينشر فيها . فإذا ما وضحت استجابة القراء والكتّاب للفكرة ، وأدركت الاسهامات حجما معقولا ومستوى لائقا يبرر إضافة مثل هذا الباب ، بشكل غير دوري ، فسوف تبادر إلى ذلك ، شاكرة لقرائها وكتّابها حرصهم على التفاعل البناء معها وفيما بينهم لزيادة عطائها الفكري .

مجلس الادارة



ـة الإمارات	٥ دراهم	سوريا	٣ ليرات
ـعودية	٥ ريالات	القاهرة	٣٥ قرشًا
ـحرين	٤٠٠ فلس	السودان	٢٥٠ مليمًا
ـمن الشمالية	٤٫٥ ريال	ليبيا	٣٥ قرشًا
ـمن الجنوبية	٤٠٠ فلس	مسقط	٤٠٠ بيسة
ـراق	٣٠٠ فلس	الجزائر	٥ دنانير
ـنان	٢٫٥ ليرة	تونس	٥٠٠ مليم
ـردن	٢٥٠ فلسًا	المغرب	٥ دراهم

ـشتراكات:

ـلاد العربية ٢٫٥٠٠ دينار

ـلاد الاجنبية ٣٫٠٠٠ دينار

ـ قيمة الاشتراك بالدينار الكويتي لحساب وزارة الاعلام بموجب حوالة مصرفية خالصة المصاريف
ـبنك الكويت المركزي، وترسل صورة عن الحوالة مع إسم وعنوان المشترك إلى:

ـرة الاعلام - المكتب الفني - ص.ب ١٩٣ الرمز البريدي 13002 الكويت.

مطبعة حكومة الكويت

عالم الفكر

المجلد التاسع عشر - العدد الثاني - يوليو - اغسطس - سبتمبر ١٩٨٨

الاتجاهات الحديثة في التربيّة

- الاتجاهات الحديثة في سياسة التعليم العام
- التعليم الفني بين الأسر والانطلاق
- الجامعات وتحديات المستقبل

"مجلة عالم الفكر"
قواعد النشر بالمجلة

(١) « عالم الفكر » مجلة ثقافية فكرية محكمة ، تخاطب خاصة المثقفين وتهتم بنشر الدراسات والبحوث الثقافية والعلمية ذات المستوى الرفيع .

(٢) ترحب المجلة بمشاركة الكتاب المتخصصين وتقبل للنشر الدراسات ـ والبحوث المتعمقة وفقا للقواعد التالية :ـ

(أ) أن يكون البحث مبتكرا أصيلا ولم يسبق نشره .

(ب) أن يتبع البحث الأصول العلمية المتعارف عليها وبخاصة فيما يتعلق بالتوثيق والمصادر مع الحاق كشف المصادر والمراجع في نهاية البحث وتزويده بالصور والخرائط والرسوم اللازمة .

(جـ) يتراوح طول البحث أو الدراسة ما بين . . . ١٢, ألف كلمة ، ١٦,٠٠٠ ألف كلمة .

(د) تقبل المواد المقدمة للنشر من نسختين على الآلة الطابعة ولا ترد الأصول الى أصحابها سواء نشرت أو لم تنشر .

(هـ) تخضع المواد المقدمة للنشر للتحكيم العلمى على نحو سرى .

(و) البحوث والدراسات التى يقترح المحكمون اجراء تعديلات أو اضافات اليها تعاد الى أصحابها لاجراء التعديلات المطلوبة قبل نشرها .

(٣) تقدم المجلة مكافأة مالية عن البحوث والدراسات التى تقبل للنشر ، وذلك وفقا لقواعد المكافآت الخاصة بالمجلة كما تقدم للمؤلف عشرين مستلة من البحث المنشور .

ترسل البحوث والدراسات باسم :

وكيل الوزارة المساعد لشئون الثقافة والصحافة والرقابة
وزارة الاعلام ـ الكويت ـ ص . ب ١٩٣
الرمز البريدي 13002

٢٨٩

عالم الفكر

رئيس التحرير : حمد يوسف الرومي
مستشار التحرير : دكتور أسامه أمين الخولي

مجلة دورية تصدر كل ثلاثة أشهر عن وزارة الاعلام في الكويت * يوليو ـ اغسطس ـ سبتمبر ١٩٨٨ .
المراسلات : باسم الوكيل المساعد لشئون الثقافة والصحافة والرقابة ـ وزارة الاعلام ـ الكويت : ص . ب ١٩٣ الرمز 13002

المحتويات

الاتجاهات الحديثة في التربية

●●●

شخصيات وآراء

●●●

مطالعات

●●●

دائرة الحوار

●●●

من الشرق والغرب

●●●

صدر حديثا



المحرر الضيف لمحور العدد

الأستاذ الدكتور محمد أحمد الرشيد

المحرر الضيف لعدد « الاتجاهات الحديثة في التربية » هو الأستاذ الدكتور محمد أحمد الرشيد الذي كان عميداً لكلية التربية بجامعة الملك سعود ومديراً عاماً لمكتب التربية العربي لدول الخليج ومسؤولاً عن انشاء جامعة الخليج العربي ـ البحرين .

وهو حالياً في إجازة تفرغ علمي بالولايات المتحدة حيث يقوم بالبحث والتدريس في إحدى جامعاتها .



التربية ومستقبل الأمة العربية

محمد الأحمد الرشيد

التمهيد

انشغل المختصون في الكتابة وإلقاء المحاضرات في معان التربية وتعاريفها وتاريخها وفلسفتها ، والفارق بين ما تعنيه وتهدف إليه وتشتمل عليه وبين التعليم وغاياته ، وتوالت الكتابات عن دور التربية في التنمية وعلاقة كل منها بالآخر ، وليس هذا مجال للإسهاب في استعراض لتلك التعاريف والمعاني . فالتربية المقصودة التي تشير إليها هذه الورقة ليست إلا الإعداد للحياة وتوجيه لها . التربية المنشودة تلك التي تسعى لتطوير الفرد والجماعة ، ليطوروا بدورهم الحياة من حولهم ويكيفوها لمعيشتهم في مجتمع يتصف دائما بالتغير والتطور .

على أنه ينبغي ملاحظة أن التعليم قوة من القوى التربوية ، ووسيلة (إذا حسنت) من أجل ضمان تحقيق أغراضها تحقيقا سليما . وأفراد المجتمع المعلم والمتعلم في كل مراحل التعليم عامة ، وخاصة ، أساسية ، وعالية ، يزاول ذلك من أجل تحقيق التربية المثلى ، التربية للحياة ، والتربية لتطوير الحياة وللتقدم .

ولأن التربية أداة لا غنى عنها في صنع المستقبل الذي ترجوه أية أمة ، فإن إفراد هذا العدد الخاص من مجلة عالم الفكر عن الاتجاهات الحديثة في التربية ، يعني مساهمة هذا المنبر الفكري في إثارة الوعي لدى قادة الفكر وأهل الرأي عن الصورة المثلى للتربية ، الصورة القادرة على تمكين الإنسان من أن يكون فعالا في بناء الوطن وتقدمه . التربية المشار إليها بأنها (عملية تفتح لشخصية الفرد ، وتحرير لعقله ، وتهذيب لعواطفه وأخلاقه ، وتحقيق لكفاءته العملية في الحياة . . . التربية عملية أحياء لتراث الأقدمين ، وإصلاح لحاضر المجتمع وواقع حياته ، وإعداد لمستقبل أفضل)[1]

(١) الدكتور/ عمر محمد التومي الشيباني ، تطور النظريات والأفكار التربوية ـ دار الثقافة ـ بيروت ـ لبنان ، ص ٧٦ .

لماذا مؤسسات التعليم :

وإذا كان التعليم بمؤسساته وجه من أوجه التربوية . بل إنه أهم تلك الأوجة بحكم بنائه وتوجيهه ، فإن الحاجة تدعو إلى ارتباط المؤسسات التعليمية بغايات التربية في كل أوجه نشاطها ، وهذا بدهي وقد يبدو لأول وهلة أن الأمر لا يحتاج إلى إثارة أو تساؤل أو مناقشة ، غير أن البدهيات هي التي كثيرا ما تنسى في غمار الحياة اليومية وتراب معاركها الجزئية . إن الحياة ذاتها وهي الأقدس والأشمل كثيرا ما تتعرض لانقطاع الوعي بها والنسيان لغاياتها الأصلية . وإذا كانت الحياة تتعرض للنسيان أفلا تتعرض المؤسسة التعليمية لحالة من حالات انقطاع الوعي بها .

إن الضرورة تدعو لتثبيت الغاية في مواجهة « التفاصيل » • إن ذلك ينبغي أن يكون بقوة وإلحاح الإعلان اليومي . إن نتيجة ذلك قد تفاجئنا . ولكن فضيلته الأساسية أنه يقوم بتعرية الممارسات الخاطئة أو تلك المشاغل التي لا علاقة لها بالهدف والتي قد تستغرق حماس العاملين وطاقتهم .

وإن المتأمل ليدرك كيف أن الحياة الرائعة العظيمة والحميمة غائبة مغيبة ، بل إنها تتوارى في التراب دون أي تساؤل حميم عنها ، والذي يحدث للحياة يحدث للمؤسسة التعليمية ، ويسأل المرء ما الهدف من المدرسة فيأتيه الجواب « من أجل أن يتعلم فيها الناس » ، ولكن لا أحد قادر على الإجابة باليقين والصدق والعمق الكافي عن حقيقة مايتعلم الناس فيها ! وجدواه ! وكيف يعلمون ! وما مواصفات من يعلم ، وكيف يتاح للمتعلم الاختيار الحقيقي الذي يناسب قدراته واتجاهاته ، لكي يقبل على ما يتعلم « التعليم بدون ألم » ثم كيف يتم التوفيق بين « دوافع المتعلم » التي ينبغي أن تحسن المدرسة تبنيها ، وبين حاجات الأمة في زمن تتطور فيه المعرفة والعلوم .

والحديث عن لماذا مؤسسات التعليم ! أو قل لماذا المدرسة ! يبدو مثل الحديث عن لماذا الحياة ؟ أو بمعنى آخر « ماذا أراد الله حقا للانسان حينما استخلفه في هذا الكوكب الصغير . في ملكوت الله المسمى بالأرض ؟ » .

والحقيقة أن الصلة قائمة وحيوية ومؤثرة بين هذا السؤال والسؤال عن المدرسة لماذا ؟ . فإذا كان الله قد استخلف الإنسان في هذه الأرض لكي يكون سيدا وحرا ومعمرا لهذه الأرض ، يتم ذلك من خلال عبادته الكامنة في مراده العظيم حين أوجد الإنسان وهيأ له أسباب تعمير هذا الكوكب . والمفروض أن تكون هذه الغايات متغلغلة في التربية بكل مؤسساتها ، والمدرسية منها على وجه الخصوص ، متغلغلة في عناصر المدرسة الحية من مدرس ، وادارة ، ومدير ، ومناهج ، إلى المباني ، والأدوات ، والتقنيات ، وأن يكون هدف المدرسة الأول والأخير واضحا ، إنه تأهيل الطالب وتزويده من حيث التكوين الوجداني والروحي ، ليصبح حقيقة وفعلا سيدا يتمتع بعضوية مجتمع يولد أبناؤه شرفاء ، يتمتعون بالسواسية ويمارسون مسؤوليات أرادها الله للإنسان . هذا التأهيل الذي يلزم له ممارسة الحوار الراشد وتتاح فيه كافة الأسئلة مثل لماذا ، كيف ، متى ، وأين ! .

هنا وبهذا التصور لا تقبر الأسئلة في النهاية ولا توأد عند البداية ، ولا تتميع الإجابات أمامها أو تلتوي . وإنما هي الأشواق للعلم والمعرفة والحرص على تطبيق العلم ، والأخذ بأسبابه في نماء المجتمع ومساهمة أفراده في بناء المعموره

حسب الشروط التي وضعها المالك ـ رب هذا الكون ومسير أموره . إن هذه الأهداف شموس ينبغي أن تدور حولها المدرسة ، وعلى أساسها يمكن تحديد مواصفات الإنسان الذي نريده . والمناهج التي تتكفل بتخريجه من البيئة المدرسية إلى الحياة العملية . مدرسة تعمل على تعميق مفاهيم الأمة ، في أن الإنسان سيد حر لا يعبد إلا الله ملتزم بذلك في ممارساته ، وبهذا المفهوم يصبح الإنسان الذي نشأ في ظل هذه المفاهيم ومن أجل هذه الغايات ، قادر على الوقوف بكل صلابة في مواجهة التحديات التي تحاول سلب روحه وضميره ومن ثم استعباده . إن المدرسة بهذا مجرد أداة ووسيلة مرنه ثابتة الأهداف متحركة الوسيلة لا تكتفي بمواكبة التغيير ، وإنما ينبغي أن تكون صانعة له دائرة في فلك شمس الحقيقة التي كثيرا ما يغيب عن بال الإنسان مغزاها .

النظم التربوية العربية :

حيث أن التعليم أهم وجه من أوجه التربية ، فإن الحديث منصب على المؤسسات التعليمية ، ليس استعراضا لتاريخ إنشائها ولا ذكر لأعداد المدارس والجامعات والطلاب ، فقد ألف المتابعون قراءة النشرات الإحصائية والحوليات ، والتي تذكر تفاصيل التطور الكمي في كل بلد عربي في الميدان التعليمي ، ولكن نظرة إلى الكيف تساعد على معرفة مدى القرب من تحقيق الغايات النبيلة التي أنيط بالمدرسة تحقيقها . وهناك دراسات عديدة تتم على نطاق واسع عن طريقها تقاس مدى كفاية هذه النظم داخليا ومدى كفايتها خارجيا .

ويتضمن مشروع « مستقبل التعليم في الوطن العربي » الذي يقوم به منتدى الفكر العربي ، محور عن « واقع ومشكلات التعليم في الوطن العربي » ، « ويحتوي هذا المحور على (٢٩) دراسة فرعية تعطى في مجملها صورة وصفية تحليلية تقويمية عن أوضاع التعليم في الوطن العربي ـ إنجازاته ، ومشكلاته ، وتحدياته »[٢] وتؤكد كل الدراسات على أن جهود الدول العربية في تعميم التعليم وتوسيع رقعة انتشاره واضحه جلية ، تبرز هذه الحقيقة التقارير الإحصائية التي تصدرها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم واليونسكو وغيرها من الهيئات ذات العلاقة .

ويتضح من كل التقارير ، أن العلاقة كبيرة بين منجزات التنمية في الأقطار العربية ومدى انتشار المؤسسات التربوية ، وبما أن التنمية من أجل الإنسان ويقوم بها الإنسان « إذ هو هدف التنمية وهو وسيلتها » فإن التربية هي وسيلة تنمية القوى البشرية ، التي تصنع التنمية وتحدد معالمها ، بل إن أهم معلم من معالم التنمية هو تنمية القوى البشرية .

وبالرجوع إلى وثيقة العمل الرئيسية التي قدمها مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية لاجتماع كبار المسؤولين عن التربية والتعليم في الدول العربية ، عمان ـ الأردن من ٢٢ ـ ٢٦ حزيران/ يونيو ١٩٨٧ م ، يجد القارىء استعراضا يكشف عن التطورات في مجال التربية كميا ونوعيا . وإذا كان التطور الكمي باديا للعيان كما تدل عليه كل الوثائق ورصدته بدقة الورقة المذكورة[٣] فإنه يحسن ـ حين استعراض مدى الكفاية في التعليم ـ أن يكون

---

(٢) منتدى الفكر العربي ـ المخطط العام لمشروع مستقبل التعليم في الوطن العربي ـ ورقة مقدمة إلى « ندوة الرؤى المستقبلية للتعليم في الوطن العربي » في البحرين ٣ ـ ٥ تشرين أول/ أكتوبر ١٩٨٧ م .

(٣) مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية « التربية الجديدة » مجلة فصلية تعالج شؤون التخطيط والتجديد في التربية ، العددان الأربعون والواحد والأربعون ـ السنة الرابعة عشرة ، كانون الثاني (يناير) آب (أغسطس) ١٩٨٧ م .

التركيز على التطور النوعي ومداه وعن نواحي النقص والثغرات التي تواجه تنمية التعليم . وتجمل وثيقة اليونسكو الاتجاهات الإيجابية في تطور التربية النوعي بما يلي :

ـ « دعم تحقيق ديمقراطية التعليم بالتوسع في جميع المراحل ، بما في ذلك زيادة الإمكانات التعليمية لفئات جديدة من السكان .

ـ « تعزيز الروابط بين تنمية التعليم والتنمية الاجتماعية الاقتصادية ، مع التركيز على العلاقات بين التعليم وعالم العمل .

ـ « تطوير مضمون التعليم في علاقته بالذاتية الثقافية والقومية والتربية الأخلاقية .

ـ النهوض بتعليم العلوم والتكنولوجيا .

ـ فتح المدرسة لبيئتها ومجتمعها المحلي .

ـ تكثيف برامج محو الأمية وتعزيز تعليم الكبار والتعليم غير النظامي .

ـ تعزيز التخطيط على مستوى الأقاليم والمستوى المحلي »(٤)

وحين تمثل هذه التوجهات تطورا نوعيا في المجال التربوي العربي كما تحدده الوثيقة المشار إليها ، فإن هذا لا يعني وصول التعليم بمؤسساته إلى كفاية في الأداء وغنى في المضامين وقوة في الأساليب تجعله قادرا على تحقيق الأهداف ، لقد كان هذا التوجه بارزا في نظم التربية في بلاد أخرى متقدمة مثل الولايات المتحدة الأمريكية ، ومع ذلك فإن اللجنة التي شكلها وزير التربية في الحكومة الفيدرالية لدراسة نظام التعليم في تلك البلاد ، وتقديم مقترحات لإصلاحه بهدف تحقيق مستوى رفيع من التفوق لهذا التعليم ، صدرت تقريرها النهائي بما يلي :

« لو قامت (قوة معادية) بفرض أداء تعليمي قليل الجودة على الشعب الأمريكي لاعتبر ذلك مدعاة للحرب . ولكن ذلك يحدث الآن من خلالنا نحن الذين سمحنا به . لقد بددنا هذرا المكاسب التي حصلنا عليها في رفع مستوى التحصيل التعليمي لطلابنا بعد التحدى الذي واجهناه بإطلاق القمر الصناعي (سبوتنيك) . إن هذا التدني في قبول تلك المستويات من التعليم عمل بلا تفكير وعملية نزع لسلاح التعليم »(٥)

وقد أمكن لهذه اللجنة الأمريكية أن تنتقد البرامج والنظم والمناهج التعليمية ، أي أن تنظر نظرة فاحصة إلى مستوى أداء مؤسسات التعليم النظامي ، وهم بذلك واصلوا تمكنهم من امتلاك جوهر حقيقي من جواهر التقدم ، إن ذلك يكمن في امتلاك حرية النظر والمراجعة وإعلان نتائج هذا النقد وتخطئة ما ينبغي تخطئته وهدم ما ينبغي هدمه

(٤) مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية « التربية الجديدة » ، العددان ٤٠ ، ٤١ ، ص٢٧ ، مرجع سابق .

(٥) يوسف عبدالمعطي ، أمة معرضة للخطر ، ترجمه مكتب التربية العربي لدول الخليج « مجلة رسالة الخليج العربي » العدد الثاني عشر ١٤٠٤ هـ/ ١٩٨٤ م ، ص٢٦٢ .

واحلال جديد مدروس ليحل محل قديم دارس ، والتربية عامة ومؤسسات التعليم منها بخاصة بحاجة إلى نظرة فاحصة شاملة ، تكشف عن مواطن القوة للاستزادة منها وعن مكامن الضعف وطرق الخلاص منها . وباستعراض الجهود في هذا المضمار يتبين أنه من أجل رفع كفاءة التعليم ، ينبغي معالجة أسباب الضعف في عناصره الرئيسية ، السياسات والأهداف ، المعلم ، المنهج والكتاب ، الإدارة ، ولا يعني ذكر بعض الإشكالات في هذا المقام طغيانها على الإيجابيات ، ولكنه يعني ضرورة تمكين المؤسسات التعليمية من الريادة من خلال تطوير عناصر التربية جميعها . وقد عقد لكل عنصر من هذه العناصر عدد من الندوات في أرجاء الوطن العربي وعملت حوله كثير من الدراسات تقرر في مجملها ما يلي :

ففيما يخص السياسات والأهداف :

شاركت الدول العربية في إعداد « استراتيجية تطوير التربية العربية » الصادرة عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم عام ١٩٧٩ م ، وأسهمت الاستراتيجية بدرجات متفاوتة في تطوير سياسة كل دولة من الدول الأعضاء وأهدافها التربوية ، ولقد كان للاستراتيجية مردود على توحيد التوجهات والمصطلحات وتفصيل خطط التربية فيما له علاقة بالتعليم الأساسي ، وإعداد المعلمين ، وتفريع التعليم الثانوي ، وتحديد مفاهيم القيادة التربوية ، ورسالة المؤسسات الجامعية ووظائفها . كما أن الدول العربية الأعضاء في مكتب التربية العربي لدول الخليج توصلوا في المؤتمر العام السابع للمكتب إلى وثيقة خاصة بالأهداف التربوية والأسس العامة للمناهج ، تفرع عن هذه الوثيقة أهداف مفصلة بكل مرحلة من مراحل التعليم ، وأهداف المنهج ، وغاية المادة ، وتفاصيل الخطة الدراسية المدروسة[٦] . تلي هذا خطوات أخرى هي ترجمة الأهداف العامة إلى أهداف سلوكية ثم بدأ التأليف للكتب الدراسية في بعض المجالات وخاصة في مجال الرياضيات والعلوم الذي تمت تجربتها ثم تعديلها وتعميمها على جميع مدارس المنطقة في بعض السنوات الدراسية ، مستمرة دول الخليج العربي بذلك في تطوير مناهجها وتوحيدها .

غير أن الفجوة تبدو في كثير من الأقطار العربية واضحة بين الهدف وبين التطبيق ، « ولقد كشفت دراستنا لمشكلات النظام التربوي عن جوهر الموضوع ، حينما أبرزت مشكلة غياب السياسيات والأهداف أو عدم وضوحها بصفتها إحدى المشكلات الرئيسية التي يعاني منها النظام التربوي في دول المنطقة . فمن بين ماكشفته الدراسة مما له علاقة بهذه المشكلة ما يلي :

- ضعف الاهتمام بالسياسات والاستراتيجيات المسهلة للتطور العملي وتحقيق فعاليته .
- الفجوة بين السياسات والأهداف المعلنة والممارسات التطبيقية .

(٦) لمزيد من التفاصيل راجع :
أ ـ مكتب التربية العربي لدول الخليج « الأهداف التربوية والأسس العامة للمناهج بدول الخليج العربي » ١٩٨٣ م .
ب ـ مكتب التربية العربي لدول الخليج « صيغة موحدة لأهداف المواد الدراسية بمراحل التعليم العام لدول الخليج العربية » ٤ مجلدات ، ١٩٨٤ م .

ـ ضعف ارتباط السياسات التربوية بمخططات التنمية بسبب عزلة الإدارة التربوية وضبابية توجهات التنمية الاقتصادية والاجتماعية »[٧] .

وفيما يخص المعلم :

استوجب توسيع رقعة المدارس وانتشارها في معظم أجزاء الوطن العربي ، إلى التوسع في توظيف معلمي صفوف ـ وغالبا (معلمي ضرورة) مما قلل من فرص انتقاء العناصر المتميزة والقادرة . وحين كان المعلم في بدايات التعليم النظامي رائدا في محيطه وعالما متميزا بين أفراد مجتمعه ، فإنه في هذا العصر لا يتمتع بكل الميزات التي كان ينعم بها سلفه ، بل إن كثيرا من الدراسات تشير إلى أن مهنة التعليم ليست ضمن المهن المتقدمة التي يقبل الناس عليها . واستجابة للضغوط الملحة في سد شواغر الوظائف التعليمية ، فإن التأهيل اللازم للمعلمين قد تأثر شكلا ومضمونا نتيجة لقصر فترة الإعداد والتأهيل .

ولقد أجريت الكثير من الدراسات القطرية وعلى مستوى الوطن العربي كافة ، حول المعلم والشروط الواجب توفرها فيه ، ومتطلبات العمل وحدوده ، وعقد من أجل ذلك الكثير من المؤتمرات والندوات . ومع أن الإحصاءات للسنوات الأخيرة تدل على نمو مستمر في إعداد المعلمين على مستوى كل قطر من الأقطار العربية ، وعلى سعي دؤوب لتطوير مضمون الإعداد وجعل الشهادة الجامعية شرطا لازما لمن يلتحق بمهنة التعليم في كل مستوياته قبل المرحلة الجامعية في معظم البلدان العربية ، إلا أن هناك تحديات كثيرة تواجه نظم تربية المعلم في الوطن العربي .

« تتلخص هذه التحديات بأمور ثلاثة :

١ ـ تحدي التغير العلمي والتكنولوجي .

٢ ـ تحدي التغير الاجتماعي والثقافي .

٣ ـ تحدي التغير التربوي .

فلقد وجه النقد في السنوات الأخيرة وبشدة إلى نظم التعليم السائدة ، وكان جزء كبير من هذا النقد موجه إلى برامج تربية المعلم ، ذلك أن التغيرات في المجتمع والتكنولوجيا ، قد قادت إلى توقعات شديدة في توقعات وحاجات الناس من التعليم بوجه عام ، ومن المعلمين بوجه خاص . . وأصبح المدرسون في حاجة إلى مهارات جديدة وإلى معارف واتجاهات حديثة لمواجهة ما يلاحظ ، من عدم اهتمام الطلاب بالتعليم وضعف مستوياتهم الأكاديمية . .

وللتغيرات التكنولوجية أثرها على ظهور تغيرات اجتماعية ، وأوضح هذه التغيرات علاقة الصغار بالكبار ففي الماضي كان نموذج الصغار يتمثل في الكبار كالآباء والمعلمين . . أما النماذج التي أمام الصغار الآن فهي جماعات الرفاق

(٧) د . عبدالعزيز عبدالله الجلال « تربية اليسر وتخلف التنمية . ٩١ » يوليو (تموز) ١٩٨٥ م ، من سلسلة عالم المعرفة ، إصدار المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ـ الكويت .

أو أبطال التلفزيون أو نجوم الإعلام وأبطال الرياضة . وهؤلاء ينافسون الآباء والمعلمين في التأثير على الأطفال . ومظاهر التغير التربوي كان استجابة لتغيرات علمية تكنولوجية ، وهذه المظاهر هي التعليم المستمر أو التعليم مدى الحياة ، ونمو تكنولوجيات التعليم وتقدمها مثل الكومبيوتر والشبكات التلفزيونية وغيرها »[٨]

ومع أن هناك إجماع على أن المعلم هو أهم عنصر في العملية التعليمية ، وأنه مهما تطورت الوسائل ومهما تقدمت التكنولوجيا ، فلن يتم التعليم إلا بمعلم ، وأن للمعلم دور الرأس ، إلا أن الملاحظ أنه لا يبذل في اختياره وفي حسن الإشراف المستمر على أدائه والتطوير المنتظم لإمكاناته ، ما يساوي المكانة التي يتبوؤها من الناحية النظرية . وتشير الكثير من الدراسات إلى عزوف الشباب العربي عن مهنة التدريس . وضعف انتماء المعلمين إلى المهنة بالرغم من شغلهم إياها . ولن يكون هناك مساهمة فعالة من المؤسسات التعليمية في صنع مستقبل أفضل للأمة العربية ؛ مادام المعلم يعاني من أزمة انتماء وعدم رضاء بهذه المهنة . ولقد طرحت كثير من التوصيات على صانعي السياسة في الأقطار العربية من شأن الأخذ بها ، إلى الرفع من مستوى المعلم وجذبه إلى المهنة[٩] .

وفيما يخص المنهج والكتاب :

يستند المنهج (الذي يترجم إلى كتاب مقرر على الطلاب) على فلسفة التربية وأهدافها وغاياتها ، أنه كل الخبرات التي تستطيع المدرسة بمعلميها تنظيمة وتوفيره والإشراف عليه والتأثير به على شخصية الفرد ، بحيث ينمو نموا يتكامل مع الحياة والمجتمع المعاصر . ويظهر من مجموع التقارير الصادرة عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم وعن اليونسكو ، إلى محاولات جادة من معظم الأقطار العربية ، إلى تحديث في المناهج وتطوير لمحتوياتها مع تركيز على العلوم والتقنية والطبيعية ، غير أن هناك مشكلات تعترض تطوير المناهج في بعض الأقطار العربية ، ومنها على سبيل المثال الدول العربية الأعضاء في مكتب التربية العربي لدول الخليج ، إذ دلت آخر الدراسات إلى أن أهم المشكلات فيما يخص عنصر المناهج هي :

- « عدم توفر مختصين في تخطيط المناهج وتطويرها .
- ندرة المعلم القادر على ترجمة محتوى الكتاب المدرسي لما هو مطلوب (للأغراض المنشودة) .
- الاكتفاء بالمناهج (والكتب المدرسية) للوصول إلى الكفاية النوعية .
- نقص الوثائق والدراسات الميدانية .
- تكرار الجهود لتعريف المدرسين الوافدين والمتعاقدين بالأسس والاتجاهات التي قامت عليها المناهج .

---

(٨) التحديات المذكورة اقتبست بتصرف من دراسة الدكتور/ محمد سيف الدين فهمي ـ تحديات ومشكلات تربية المعلم في دول الخليج العربي وسبل مواجهتها ، (ورقة عمل مقدمة إلى ندوة إعداد المعلم بدول الخليج العربي) ، انظر وقائع الندوة ص ٣٠١٦ ـ ٣٢١ ، منشورات جامعة قطر ومكتب التربية العربي لدول الخليج ، ١٩٨٤ م

(٩) لمزيد من التفاصيل عن العزوف عن مهنة التعليم وأسبابها ، راجع ـ عبدالعزيز حمد العزوز وآخرون ، ظاهرة عزوف الشباب العربي عن مهنة التدريس ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس ، ١٩٨٣ م .

ـ عدم قدرة المناهج والكتب المدرسية على ملاحقة الجديد ، نتيجة التفجر المعرفي من ناحية وتوسعها من ناحية أخرى ، إذا احتوت المناهج على الجديد منها .

ـ عدم المواءمة بين العبء التعليمي والكم المنهجي »[١٠]

وفيما يخص الإدارة التربوية :

أجمع المختصون على أن الإدارة التربوية عنصر هام في أداء المهام التربوية ، وعليها يتوقف نمط أداء المؤسسة التعليمية وكفايته . والإداري التربوي الناجح ، هو الذي يأخذ بأهم منطلقات الإدارة التربوية المتمثلة بالعناية بالعنصر البشري وإحلاله المكانة التي تناسبه « الفرد المناسب في المكان المناسب[١١] والأخذ بمبدأ المشاركة في شتى جوانب العمل الإداري ، لاسيما فيما يتصل بوضع الأهداف ورسم السياسات والخطط واتخاذ القرارات ، والأخذ بالبعد المستقبلي ، والعناية بالتقنيات الإدارية الحديثة ، والإفادة من الدراسات الحديثة حول تنظيم العمل وأساليبه[١١] .

وعناية بهذا العنصر ، فإن محور واقع ومشكلات التعليم في الوطن العربي (أحد محاور دراسة مستقبل التعليم في الوطن العربي) الذي يقوم به منتدى الفكر العربي ، يتضمن دراسة مستقلة عن الإدارة التعليمية تحتوي على وصف الهياكل التنظيمية ، والإدارية ، لمؤسسات التعليم العربية على المستوى الوطني (وزارات التربية) ، والمرحلي (عالي ، متوسط ، ابتدائي) ، والقطاعي (مهني ، فني ، أكاديمي) والاعتبارات التي تحكم أنماط الإدارة في عينة ممثلة من أقطار الوطن العربي ، وكذلك وصف لأنماط وآليات ومعايير اختيار المديرين التربويين (الرئيس ، العميد ، الناظر) ومساعديهم ، وأنواع ومستويات تدريب العاملين في الإدارة التربوية ، وأساليب الإدارة السائدة أوتوقراطية ، ديموقراطية ، خليط منها) وغير ذلك[١٢] .

ومع محاولة تحقيق حداثة في المنطلقات الإدارية التربوية في الزمن الحاضر ، وعناية بتدريس الإدارة التربوية في كليات التربية في كل أجزاء الوطن العربي ، وتركيز على البرامج التدريبية أثناء الخدمة للمسؤولين الإداريين في وزارات التربية والتعليم . وابتعاث أعداد إلى خارج الأقطار العربية لدراسة علم الإدارة ، إلا أن هناك مشكلات في الإدارة التربوية تعد عائقا لنهضة تربوية إدارية منشودة .

ويعبر عن هذا الدكتور/ محمد أحمد الغنام بما يلي : « إن إعطاء أولوية في برامج تطوير النظم التربوية في البلدان العربية ـ وغيرها من البلدان النامية ـ للتجديد أو التحديث الإداري ، مطلب لا توصى به دروس الماضي فحسب وإنما

---

(١٠) مكتب التربية العربي لدول الخليج ، واقع التعليم في دول الخليج العربي ، دراسة مقدمة إلى منتدى الفكر العربي ضمن أوراق ندوة الرؤى المستقبلية للتعليم في الوطن العربي ـ البحرين/ أكتوبر ١٩٨٧ م .

(١١) لمزيد من التفاصيل انظر التقرير الختامي لتقويم النظام التربوي في دولة الكويت ـ وزارة التربية ، يوليو ١٩٨٧ م . (تقرير غير مطبوع) .

(١٢) منتدى الفكر العربي ، المخطط العام لمشروع مستقبل التعليم في الوطن العربي ، مرجع سابق ، ص ٢٦ .

توجبه كذلك ـ وأهم من ذلك ما تعانيه هذه النظم من أوضاع إدارية صعبة تصل به إلى حد « الأزمة » وهذه الأزمة تعبر عن نفسها في ثلاثة أبعاد متصلة هي :

أ ـ قصور الإدارات التعليمية سلفا عن مواكبة التطورات الحاصلة في التعليم واتجاهات سياسته خلال السنوات الأخيرة .

ب ـ بعد هذه الإدارات عن مجرى التطور في علوم الإدارة والتكنولوجيا الإدارية الجديدة ، وعدم إفادتها من نتائج هذه العلوم وأدوات هذه التكنولوجيا في تطوير نفسها أو التغلب على مشكلاتها .

ج ـ عجز هذه الإدارات بطبيعتها ـ أي بشكلها ومحتواها وأساليبها وأدواتها الراهنة ـ عن فتح الطريق أو التمهيد للتطورات التعليمية المنتظرة والمطلوبة خلال السنوات القادمة »(١٣)

ـ ثم ماذا ؟

تعرضت الدراسات التالية لهذا التمهيد لجوانب مهمة من التربية ، وعالجتها بموضوعية تامة ، تضمنت اتجاهات في سياسة التعليم العام وبرامجه ، ومناهجه ، تتواءم مع متطلبات المرحلة المقبلة للأمة العربية ، وركزت على جوانب الضعف في ممارسة المؤسسات التعليمية قبل المرحلة الجامعية وسبيل الخلاص منها ، وعلى مؤسسات التعليم العالي وكيف تجابه هذه المؤسسات المستقبل بكل متطلباته ، وتعمل لا على مواكبته وإنما تكييفه والتحكم فيه ، ودور تلك المؤسسات في النهضة العلمية والتنموية . كما أفردت دراسة عن دور التربية غير المدرسية والذي يشمل المجتمع بكل فئاته ويمتد ليشمل الحياة ، وماذا ينبغي من أجل نقله من الهامش إلى لب العملية التربوية ليتكامل مع كل أجزائه النظامية . واستعرضت الدراسة الأخرى واقع التعليم الفني وسبل انطلاقه ، ليؤدي دوره العملي في التنمية المنشودة للمجتمع وضرورة تحرر العقل العربي من مفاهيم سائدة ، تجعل من الأعمال الذي يؤدي لها ذلك النوع من التعليم مرتبه أدنى من الأعمال الأخرى . إن الطريق طويل وإن أول خطواته هذه النظرة الفاحصة التقويمية لما تم ومالم يتم ، وحين يكون تأثير التربية محدود في مسار الأمة في الوقت الراهن ، فإن ذلك لا يعني عدم قدرة التربية على تحقيق ذلك مستقبلا . وبهذا يشير أحد أعلام التربية حين يقول :

إذا كانت الحركة التاريخية للأمة العربية خلال الثلاثين سنة الماضية ـ أقل أو يزيد ـ تدلنا على أن التربية في الوطن العربي أثبتت قدرة محدودة على بناء هذه الأمة وصياغة مستقبلها وفق آمالها ، بل كانت لها تأثيرات جانبية سلبية أحيانا ، فليس معنى ذلك أن التربية في المستقبل القريب والبعيد لا يمكنها أن تضاعف قدرتها على البناء وصنع المستقبل اللاحق

(١٣) مكتب التربية العربي لدول الخليج ـ الاتجاهات العالمية المعاصرة في القيادة التربوية « تجديد الإدارة ـ ثورة استراتيجية لتطوير النظم التربوية في البلدان العربية ، تقديم محمد أحمد الغنام ، ١٩٨٤ م » .

بالسرعة المرجوة وفي الاتجاه السليم . ذلك رهن بالتغيرات التي تطرأ على العوامل المتحكمة في هذه التربية والمرتبطة بها من الداخل والخارج . صحيح أن بعض هذه العوامل لا يمكن السيطرة عليها من جانب الأمة العربية ، ولا من جانب التربية ـ مثل المتغيرات والأوضاع الدولية . لكن بعضها الآخر ، وهو الذي يعمل عمله المباشر في الوطن العربي يمكن التعويل عليه في تنمية قدرة هذه التربية بالفعل .

فالتربية إذا أخلص لها النظام السياسي في حرية وديمقراطية ، وأخلصت هي له على بصيرة ، وهي إذا وجدت تنظيما شعبيا كفأ ترتكز عليه مثلما تغذيه وتسنده ، وهي إذا أجمع عليها واجتمع لها العمل العربي المشترك الجاد ، وهي إذا استلهمت في نموها الذات الثقافية العربية ، وتجسدت قيمها الأصيلة ، ووعت احتياجاتها وآمالها بـدلا من الانبهار بنماذج غربية أو شرقية ، وهي إذا تحالفت مع وسائل الاتصال والإعلام من أجل بناء عزيز للوطن والمواطن ، وهي إذا مدت بصرها واهتمامها إلى القطاع غيرالنظامي أو غير المدرسي وأعطت أولوية لتعليم الكبار وبخاصة الذين فاتتهم فرصة التعليم المدرسي ، كل هذا مع مراجعة مدروسة لإدارتها وبناها ومحتواها وأدواتها وتشريعاتها وعلاقاتها الداخلية والخارجية . وبخاصة بمواقع العمل في المجتمع ، ومع عزم على التحول من صناعة الكلام إلى بناء الإنسان ، ومع إعادة النظر في دور المعلم وتكوينه ومركزه المادي والأدبي . . إن التربية إذا أصابها وأصابت كل ذلك أمكنها أن تضاعف من قدرتها على التغيير وأن تصحح مسارها وتعوض مافاتها أن تقدمه للأمة العربية في عقود سابقة(١٤) .

إن التربية القادرة على صياغة المستقبل ، هي التربية التي تغرس المفاهيم الصحيحة ، يدركها أفراد المجتمع وتتوجه حياتهم على هدى هذه المبادىء والمفاهيم من :

١ ـ استيعاب القيم الحقيقية والخطيرة للزمن والوقت والعمر ، إذ لا مستقبل لفرد أو أمة لا يؤرقها الوعي بالوقت بل لم تضع نفسها على أول طريق هذا الوعي .

٢ ـ رغبة في العلم قبل العملية التعليمية ومواكبة لها ، فلا قدرة للمتعلم على التعلم دونما محبة له .

٣ ـ إدراك معنى السلام والسعي لتحقيقه ، سلام مع النفس ومع الغير من مجتمعه ، وسلام شامل على الأرض قائم على العدل .

٤ ـ التمسك بالكرامه والدفاع عنها وعدم قبول الذل والهوان ، فلن تقوم قائمة لأمة تمرس أفرادها منذ طفولتهم على الذل والنفاق والجبن .

٥ ـ الوعي بالمعنى الصحيح للسلطة والإدارة ومسؤولية صاحبها أمام الله وأمام ضميره ، وهذا يقتضي أن تغرس التربية فكرة الحساب الدائم للضمير ، وأمة أفرادها تملك ضمائر أقوى من الأهواء الطاغية .

---

(١٤) محمد أحمد الغنام ، « دور التربية في صنع مستقبل الأمة » مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية « التربية الجديدة » ، العدد ٢٣ ، ١٩٨٣ م ص ٢٥ .

٦ ـ الإحساس بالمسؤولية تجاه إعمار الأرض وليس إفسادها وعلى التربية أن تغرس اليقين بأن كل فرد عليه واجب يقوده في كل خطوة وفكرة وإجراء وقرار بأن يكون معمرا .

٧ ـ الفهم لمكانة المال ودوره والمطلوب أن يدرك أفراد الأمة قدرة المال على خدمة الحياة لا أن تسخر الحياة للمال ، وعي بعلاقته الحيوية بقيام الأمم وسقوطها وتحلل أفرادها ، وعلم بالدور الحكيم للمال في مجال الفرد ودنيا الأمة ، بحيث يؤثر ذلك في تعديل مسار الجمع للمال ثم الإنفاق في حياة الأسرة اليومية ثم بتصحيحه لمسار الإنفاق العام .

إن تربية هذه أدوارها قادرة على صنع المستقبل . وإن المستقبل الذي تنشده الأمة لن يتحقق إلا بهذه التربية . إن المستقبل هو ما تفعله الأمة اليوم من حشد للجهود البشرية ، وتمكين العقول وتهيئتها من خلال تربية سليمة ، وبهذا يتم فعل المستقبل البهيج وتتبلور صورته الناصعة .

والله الموفق . . ،

* * *

المراجع

١ ـ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، « استراتيجية تطوير التربية العربية » ، ١٩٧٩ م .

٢ ـ جامعة الملك عبدالعزيز ، « وقائع المؤتمر الأول لإعداد المعلمين » ٨ ـ ١٣ صفر ١٣٩٤ هـ .

٣ ـ جامعة قطر ومكتب التربية العربي لدول الخليج ، « وقائع ندوة إعداد المعلم بدول الخليج العربي » الدوحة ، يناير ١٩٨٤ م .

٤ ـ سعيد اسماعيل على ، « الفكر التربوي العربي الحديث » ، عالم المعرفة ١١٣ ، مايو ١٩٨٧ م .

٥ ـ عبدالعزيز عبدالله الجلال ، « تربية اليسر وتخلف التنمية » ، عالم المعرفة رقم ٩١ ، الكويت ، يوليو ١٩٨٥ م .

٦ ـ الدكتور/ عمر محمد التومي الشيباني ، « تطوير النظريات والأفكار التربوية » ، دار الثقافة ، بيروت ، لبنان ، ١٩٧١ م .

٧ ـ الدكتور/ فاخر عاقل ، « معالم التربية » دار العلم للملايين ١٩٨١ م .

٨ ـ مكتب التربية العربي لدول الخليج ، « تعليم المواطن الأمريكي من أجل المستقبل ، مقتضيات القرن الحادي والعشرين » ، ١٩٨٧ م .

٩ ـ مكتب التربية العربي لدول الخليج ، « الاتجاهات العالمية المعاصرة في القيادات التربوية » ، الرياض ، ١٩٨٤ م .

١٠ ـ مكتب التربية العربي لدول الخليج ، « التربية والتنمية الإقليمية » الرياض ، ١٩٨٤ م .

١١ ـ مكتب التربية العربي لدول الخليج ، « معلمو الغد » ترجمة تقرير مجموعة هولمز ، ١٩٨٨ م .

١٢ ـ مكتب التربية العربي لدول الخليج ، « واقع التعليم في دول الخليج العربي » ، دراسة مقدمة إلى ندوة الرؤى المستقبلية للتعليم في الوطن العربي ، البحرين/ أكتوبر ، ١٩٨٧ م .

١٣ ـ مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية ، « التربية الجديدة » ، اعداد ٢١ و ٤٠ و ٤١ ، ديسمبر ١٩٨٠ م ، يناير ، وأغسطس ١٩٨٧ م) .

١٤ ـ منتدى الفكر العربي ، عمان ـ الأردن ، « المخطط العام لمشروع مستقبل التعليم في الوطن العربي » ١٩٨٧ م .

١٥ ـ وزارة التربية ـ دولة الكويت ، « التقرير الختامي لتقويم النظام التربوي في دولة الكويت » ، تقرير غير منشور ، يوليه ١٩٨٧ م .

١٦ ـ الدكتور/ يوسف عبدالمعطي ، « أمة معرضة للخطر » ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض ١٩٨٤ م .

٭ ٭ ٭

نحو اتجاهات حديثة في سياسة التعليم العام وبرامجه ومناهجه[1]

احمد المهدي عبد الحليم[2]

تمهيد :-

لعل أفضل مايمهد لهذه الدراسة ، هو أن نبدأ بتحديد المراد بمصطلح « التعليم العام » الذي أضيفت إليه في عنوان الدراسة مصطلحات السياسة والبرامج ، والمناهج . وسنعرض لمدلول هذا المصطلح والممارسات التى تبني عليه في الولايات المتحدة الأمريكية وفي العالم العربي .

أ - في الولايات المتحدة الأمريكية :-

مصطلح « التعليم العام » ترجمة لمصطلح General education وأحدث تعريف له هو : أنه تعليم مقصود ، يراد به تزويد مجموعة معينة من الطلاب بمنهج محوري عام ، يتألف من مجموعة من المعارف والمهارات والقيم . ووصف « عام » لا يشير إلى الطلاب وإنما يشير إلى المواد والخبرات التعليمية التى يتعرضون لها . وليس المصطلح معادلا لمصطلح المدرسة العامة Common School ولا لمصطلح التعليم الأساسي (Purves, 1988 p. 1).

وحين نتأمل هذا التعريف نجد أنه تعريف لفظي ثنائي الطرف ، لم تحدد فيه المعارف والمهارات والقيم ، ولم تعين فيه مرحلة عمرية أو تعليمية لمجموعة الطلاب ، بل إنه ينفي معادلة المصطلح بمرحلة التعليم الأساسي أو المدرسة العامة . وهذا يعني أن مصطلح « التعليم العام » له مقتضيات في كل مراحل التعليم : الابتدائي ، والثانوي ، والعالي أو الجامعي .

---

(١) يجرى التوثيق فى هذه الدراسة على وضع ثلاث معلومات بين قوسين : الأولى لقب المؤلف والثانية سنة النشر ، والثالثة رقم الصفحة . وفى نهاية الدراسة يجد القارىء ثبت المراجع مرتبا ترتيبا هجائيا لألقاب المؤلفين .

(٢) الأستاذ غير المتفرغ بكلية التربية - جامعة عين شمس .

وبرغم حداثة هذا التعريف فإننا نجد له سابقات تؤكده ـ فكرا وممارسة في الولايات المتحدة الأمـريكية . . كيف ؟

ففي عام ١٨٤٥ م كتب المسؤول الأول عن التعليم في ولاية « الينوى » عما كان يسمى ـ آنذاك ـ مدارس الشعب Schools of People يقول : إنها المدارس التي تتكيف مع رغبات الناس ، وضرورات حياتهم العامة ، وتأخذ في اعتبارها الاهتمامات المادية لهم كما ترعى بعض الاهتمامات العليا لشباب الولاية ، وحكومتها ، وأنها المدارس التي تصمم لتعاون التلميذ بصورة فردية ، وتشجع التلاميذ على النجاح والتقدم في الأعمال التي سيضطلعون بها ، وجعلهم مواطنين أكثر ذكاء .

(Illinois State Board of Education 1972 p. 10)

وكانت الدراسات التي أشير إليها في ذلك المقام هي : الهجاء ، والخط وقواعد اللغة الانجليزية ، والجغرافيا الحديثة ، وتاريخ الولايات المتحدة ومدارس الشعب في ذلك الحين هي ما اصطلح أخيرا على تسميتـه « المدارس الابتدائية » .

في عام ١٩٨١ اقترح أحد أعلام التربية تعريفا للتعليم العام وكان ذلك في سياق معالجة المصـطلح « التعلم العام » Common Learning فوصفه بأنه جزء من نتاج التعليم ، الذي يتوقع أن يحصل عليه من يتركون المدرسة من أساسيات المعرفة وأنماط الفهم التي تجعلهم قادرين على بناء ما تبقى من حياتهم . ودعائمه : الفهم المستوعب للسياسة والاقتصاد ، وطاقة المتعلمين على توسيع عقولهم من خلال الكتب بوصفهم مستهلكين للفنون والآداب ، ومفكرين مستقلين ، ومرشدين لأطفالهم (Hichinger, 1981 p. 119) وفي سياق حديثه عن المـواد التي تؤدي إلى تحقيق هذه الأهداف في المدرسة الثانوية ، ذكر أنّ المواد التي يجب أن تدرس هي منهج المدرسة الثانوية المخطط بعناية فائقة في أوروبا ويشمل : التاريخ ، والجغرافيا ، والأدب ، والرياضيات ، والعلوم ، واللغات الأجنبية ، بشرط أن تعلم بطريقـة متدرجة لجميع الطلاب 121 (Ibid. p. 121) هذا ، وبرغم الفاصل الزمني (١٣٦ عاما بين هذين الوصفين للتعليم العام ، فإنه يمكن القول إن مناط التأكيد فيها هو أن الغاية من التعليم العام ، هي الإعداد للحياة ـ ليس عن طريق الإعداد المهني فحسب بتهيئة المواطن في الحياة الفعالة في الثقافة الأمريكية .

وتجدر الاشارة هنا ـ إلى أن « هيتشنجر » يرى في المدرسة الثانوية في أوروبا مثالا يجب أن يحتذى في أمريكا ، وتلقى وجهة النظر هذه اعتراضات كثيرة ، من أهمها ما يلي :

١ ـ أن « التعليم العام » في أمريكا ، تنتظم فيه ، في المدسة الثانوية وفي التعليم العالي مجموعات من الطلاب ينتمون الى أصول ثقافية مختلفة ، « الأقليات في أمريكا » والتصور الذي يعرضه « هتشنجر » لا يلبي حاجات أبناء هذه الأقليات .

٢ ـ أن هذا التصور لا يلبي احتياجات مواقع العمل في الثقافة الأمريكية المعاصرة ، التي تتسم بالتقدم العلمي والتقني .

٣ ـ أن هذه التصور للتعليم العام ، يعكس ظلال الثقافة الغربية بوجه عام ، ويحرم الأمريكيين من التعرف على ثقافات الأمم الأخرى التي تؤدي فيها أمريكا دورا وإن يكن صغيرا (Purves,1988p.5) هذا ، وتدل مراجعة المواد التي تقدم في المدارس الثانوية بوصفها جزءا من التعليم « العام » ، على أن مناهج هذه المدارس تشمل ـ أيضا ـ مواد أخرى هي : التربية البدنية ، وحكومة الولايات ، التدريب على الآلة الكاتبة ، وقيادة السيارات ، والتربية من أجل السلامة Safety Education .

ب ـ في العالم العربي

يمكن القول إن مصطلح « التعليم العام » في البنى التربوية في العالم العربي ، يتحدد في أنه التعليم الذي يقدم في مرحلة التعليم الابتدائي في كل الدول العربية ، وفي مرحلة التعليم الاعدادي في معظم هذه الدول عدا الدول التي أنشئت فيها مدارس للتعليم المهني في مستوى المرحلة الاعدادية (المتوسطة وفي مرحلة التعليم الثانوي ، والتعليم العام في المرحلة الثانوية قسيم للتعليم الفني « الصناعي والزراعي والتجاري » وللتعليم المهني « دور المعلمين ، مدارس الفندقة والبريد ونحوها » .

ولا يتسع مقام هذا التمهيد لاستعراض اهداف التعليم العام في الدول العربية ، وتتبع المواد التي تدرس فيه ، وكلاهما متاح في وثائق كثيرة . ونؤثر محاولة التعرف على أهداف « التعليم العام » كما نصت عليها « استراتيجية تطوير التربية العربية » الصادرة عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم .

دعت الاستراتيجية إلى تغير بنية التعليم في البلاد العربية ، للوفاء بالحق الأصيل في التعليم لجميع فئات المواطنين ، ولكي يسهم التعليم في التنمية الشاملة ، ويتلاءم مع مطالب المجتمع العربي ، على أن يراعي في أهدافه شمولها للأهداف القومية والإنسانية ومطالب الكفاية والانتاج .

ونصت الاستراتيجية تحت عنوان « التعليم العام » على أن « هناك حاجة ماسة إلى محور رئيسي من المهارات الأساسية ، والاتجاهات الدينية والخلقية ، وأصول المواطنة ، والاتجاهات السليمة نحو العمل ونحو المجتمع مما يجعل التربية ذات وظيفة حضارية » .

ودعت « الاستراتيجية » تحت عنوان « التنويع في التعليم الثانوي » إلى ضرورة تجريب صيغ جديدة فيه ، وخصت بالذكر .

أ ـ المدرسة الثانوية الشاملة ، ووصفتها بأنها مدرسة شاملة لجميع الطلاب والميادين الدراسية الرئيسية : الفكرية والعلمية والانسانية والاجتماعية والطبيعية والتقنية ، وأنها المدرسة التي تتكامل فيها شخصية الطالب في جوانبها الروحية والفكرية والخلقية والجسمية ، كما تتكامل فيها الدراسات التي يربط فيها الفكر بالعمل ، وتتكامل فيها الجوانب الانسانية والاجتماعية مع الجوانب الطبيعية والتقنية تأكيدا لتكامل المعرفة ، وهي المدرسة التي تتوثق صلتها بالمجتمع تأثرا بخير ما فيه ، وتأثيرا في تقدمه .

ب ـ المدرسة التقنية ، ووصفت بأنها المدرسة التي يعنى فيها بالتأكيد على اقتران الفكر بالعمل ، والاعتماد على العلم والتقنية وتطبيقاتها في الحياة ، كما أنها تعنى بالاتصال بمؤسسات الانتاج والاسهام في مطالبها ، والاستفادة من إمكاناتها . المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٧٩ ، ص ٢٥٨ » .

وفي ضوء ما تقدم يمكن القول : إن مصطلح « التعليم العام » في تصور الاستراتيجية » ، مصطلح « يجب إعماله في مرحلتي التعليم الابتدائي ، والتعليم الثانوي بنوعيه الشامل والتقني « تأمل مقولة اقتران الفكر بالعمل عند الحديث عن المدرسة التقنية » . كما يمكن القول إن مصطلح « التعليم العام » في رؤية الاستراتيجية مطابق ـ في الشكل فقط ـ لما أوردناه عنه في الفكر التربوي الأمريكي ، بمعنى أنه تعليم مقصود ومنظم ، يتم في سياق ثقافي واجتماعي واقتصادي معين ، ويهدف إلى إكساب الطلاب رصيدا عاما مشتركا من المعارف والمهارات والقيم من شأنه أن يؤدي الى تنمية شخصياتهم ، وإلى زيادة فاعليتهم العقلية والاجتماعية والمهنية وبالتالي يسهم في التنمية الشاملة .

وأحسب ـ عند هذا الحد ـ أننا وصفنا الوعاء « التعليم العام » فماذا عن مضمون ما يحتويه الوعاء ، وما الاتجاهات الحديثة التي يراها كاتب الدراسة بشأنه ؟ ننتقل الآن إلى محاولة الإجابة عن هذا السؤال

أولا : في سياسة التعليم العام

١ ـ الاتجاه نحو تأكيد الهوية الثقافية وتجديدها

أشرنا ـ قبلا ـ إلى أن التعبير اللفظي عن أهداف التعليم العام في العالم العربي ، يمكن أن يكون مطابقا للتعبير اللفظي عن أهدافه في الولايات المتحدة الامريكية مثلا ـ أو لأهدافه في أي بلد آخر والتعبير اللفظي يمثل رموزا تختلف مدلولاتها من ثقافة الى ثقافة أخرى . وقد أدى هذا التشابه اللفظي الى كثير من الخلط والتلبيس في مسيرة التعليم العام في البلاد النامية . وتمثل هذا الخلط ، في أن الدول النامية ظلت أسيرة النظام التعليم الاستعماري الذي أنشيء فيها قبل تحقيق استقلالها عن الدول المستعمرة . وتشير الدراسات العالمية المقارنة إلى أن كثيرا من الدول النامية ـ بحلول عام ١٩٨٠ ـ قد غدت معرضا عالميا كبيرا ، لأشتات من النماذج والفلسفات والنماذج التعليمية الوافدة من كل أنحاء العالم الصناعي مرتدية شعارات التجديد أو التحديث أو التطوير .

وتؤكد هذه الدراسات أن هذه التنظيمات والنماذج المستوردة ، لم تفلح في تشكيل النظام التعليمي في الدول النامية بصورة تجعل التعليم متكيفا مع الاحتياجات الخاصة لهذه الدول ، وملائما لظروفها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية « كومز ، ١٩٨٧ ترجمة حربي وآخرين ، ص ١٠١ ـ ١٠٢ » .

وتقرر هذه الدراسات ـ أيضا ـ أن الدول النامية قد أخذت النموذج السائد في غرب أوروبا وفي أمريكا ، وطبقته في مستويات التعليم المختلفة ، ونسيت الدول النامية أن هذا النموذج قد طور ـ أساسا ـ تحت ظروف تاريخية واجتماعية وثقافية معينة ، وأن هناك شكا كبيرا في مدى صلاحية تطبيعه في المواقع الاجتماعية الثقافية الجديدة في الدول النامية « حسين ترجمة الرشيد ، ١٩٨٨ » .

هذا والاتجاه الحديث في فلسفة « التعليم العام » ، هو جعل هذا التعليم أداة لتأكيد الهوية الثقافية وتجديدها . وهذه مقولة تحتاج إلى توضيح بقدر ما تسمح به مقتضيات هذه الدراسة .

الثقافة مفهوم تجريدي لا يمكن لمسه ، وإنما يستدل عليه بما هو كائن في عقول الناس ووجدانهم من معتقدات وقيم وطموحات وإنجازات .

والثقافة ـ أيضا ظاهرة إنسانية في جوهرها تكتسب بالتعلم والمحاكاة ، ولا تورث بطريقة بيولوجية ، وقد هيىء للإنسان أن يؤسس النظم الثقافية بفضل ما وهبه الله من خصائص وإمكانات : بعضها عقلي ، يتمثل في قدرة الإنسان على التفكير والتذكر ، والتخيل ، والتفسير ، والتعليل ، والتدبر ، والتخطيط والتجريد ونحوها من العمليات العقلية ، وبعضها اجتماعي نفسي ويتمثل في حاجة البشر ـ فرادى ومجتمعين ـ إلى التواصل مع بعضهم بعضا ، وإلى الاعتماد المتبادل لسد حاجات اجتماعية ، تقلل من مظاهر الصراع والاصطدام فيما بينهم ، لتحقيق غاية اجتماعية كبرى ، هي تماسك الجماعة الثقافية واستمرار الثقافة ، بصورة تتجاوز فيها حياة الجماعة حياة الذوات الفردية فيها .

الثقافة ـ على النحو الذي أوضحنا ـ ليست مجرد شيء ينتمي إليه الأفراد ، وإنما هي رموز لأشياء يملكونها (Said 1983p.9) تتمثل في تصورات أبناء الثقافة الواحدة للكون وخالقه ، وللحياة وغايتها ، ومكانه الإنسان في الكون ودوره فيه ، كما تتمثل في المعتقدات والقيم التي يؤمنون بها ، فتدفعهم إلى العمل والكفاح والتضحية والصبر على المكاره لتحقيق حياة فاضلة يتطلعون إليها ، ويجاهدون في سبيلها ، وإن لم تتحقق بصورة كاملة ، وتتمثل الثقافة أيضا في النشاط المعرفي والفكري السائد بين أبناء الثقافة سواء في ذلك موضوعاته ، ومحتوياته ، وطرائق التفكير المستخدمة فيه ـ هذا بالاضافة إلى ألوان الإبداع الجمالي والفني التي تفرزها الثقافة ، وتؤثرها الجماهير الواسعة من أبناء الثقافة على ما عداها في الاستمتاع ,

وتؤكد بعض الدراسات الحديثة أن الثقافة تؤدي دورا جامعا ، تصهر فيه من ينتمون إليها ، وتسِمُهم بحيسم أحد ، يتجاوزون به علاقات الانتماء الأسري ، كما تؤدي الثقافة دورا مانعا أو فارقا ، يتمثل في تمييز أبناء كل ثقافة عن أبناء الثقافات الأخرى « والتمييز لا يعني الامتياز » وفي تحديد المفاهيم والقيم والممارسات الخارجية عن الثقافة ، (Ibid) هـذا ، ووحدة الثقـافة لا تعني أن تتـطابق كل فئـاتها في المعـارف والمشاعـر والاتجاهـات والسلوك وألوان التـذوق والاستمتاع . وهذا يعني تنوع الثقافات داخل الثقافة الواحدة تبعا لاعتبارات المهنة ، والجنس ، والموقـع الجغرافي والتنشئة الاجتماعية ، وفرص التعليم المتاحة لفئات مختلفة داخل الثقافة الواحدة .

وتؤكد الأدبيات الحديثة في التربية ، على ضرورة ربط التعليم العام في أهدافه ومناهجه بالتنمية الثقافية ، واتخاذه وسيلة إلى غاية كبرى ، جماعها تحرير الطاقات العقلية والاجتماعية والوجدانية لكافة من ينتظمون في التعليم ، وتطوير قدراتهم على المشاركة الفعالة في تحديد غايات مجتمعاتهم ، وجعلهم قادرين على الاسهام في تحقيق هذه الغايات .

وتتحدث هذه الأدبيات بصورة واسعة ومكثفة ، عن مفهوم التعليم الثقافي أو « اللاأمية الثقافية » (Cultural Literacy) « راجع : Westbury and Puryes (eds) 1988 » واستأذن في تأجيل الحديث عن هذا المفهوم الآن ، على أن أفصل القول فيه عند الحديث عن برامج التعليم العام ومناهجه .

وأكتفي هنا بالقول ، أن بعض الأدبيات التربوية الحديثة نسبيا ـ توشك أن تحصر هذا المفهوم في تعلم « اللغة القومية » . بوصفها أبرز متطلبات الثقافة القومية ، وبوصفها ـ أيضا ـ أداة التعلم ووسيلة التعليم ، في كل الأنظمة المعرفية أو مجالات المعرفة التي يتعرض لها الطلاب في التعليم العام (Weinreich 1963) .

وتأسيسا على وجهة النظر هذه ، وفي سبيل تبرير مقولة أن اللغة القومية هي محور التعليم العام ، يقول المتخصصون : إن اللغة القومية تؤدي ثلاث وظائف تعتبر المحور الأساسي في « اللاأمية الثقافية »Kadar-Fulop in Press وذلك على الوجه التالي :

ـ اللغة وسيلة فعالة في التواصل الثقافي ، إذ من شأن إتقان تعليمها أن يجعل الفرد قادرا على التواصل مع أبناء ثقافته . بصورة يتخطى فيها حدود الزمان والمكان ، وعلى استيعاب التراث الثقافي لأمته في مجالات المعرفة المختلفة . وأداء اللغة لهذه الوظيفة على أكمل وجه ، يقتضي أن يتعلم الطلاب في التعليم العام المعايير الثقافية للغة في أنظمتها المختلفة : النظام الصوتي ، والنظام الصرفي ونظام الدلالات ، والقواعد والاجراءات التي تتحكم في التواصل اللغوي الشفهي والتحريري في اللغة القومية .

ـ إن تعليم اللغة يسهم في تنمية ولاء المتعلمين للثقافة ، ويجعلهم يتقبلون ويقيّمون معاييرها ، كما أنه يغرس فيهم الرغبة في الحفاظ على اللغة ، والحرص على تنميتها .

إن تعليم اللغة يؤدي دورا هاما في نمو الفرد ، فبمجرد أن يتقن الفرد لغته القومية ، وينمي فيه الولاء للغة وثقافتها ـ فإنه يستطيع أن يستخدم مهاراته اللغوية والعقلية في التفكير المستقل ، وتحسين الذات وهذه الوظيفة ـ فيما نظن ـ هي ما قصد إليه « فيجوتسكي » حين قال إن تقدم النمو الفكري للطفل ـ في الواقع ـ يبدأ من المحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه ، وينتهي بتكوين ذاته ، وبلورتها (Vygotsky 1956) .

ويجدر بنا أن نؤكد أن الاتجاه الذي نتحدث عنه بشأن أن يكون التعليم العام وسيلة الأمة العربية لتأكيد هويتها الثقافية ، لا يعني بأية حال « الانغلاق الثقافي » ، فتاريخ الثقافة العربية ـ عبر العصور ـ يؤكد عراقتها ، كما يؤكدها تأثيرها في كثير من الثقافات في أجزاء متباعدة في العالم ، وتأثرها بهذه الثقافات وقابليتها الفريدة للتطور والتحديث ، في كل ما يخص الشؤون الدنيوية المتغيرة في حياة البشر « عبد الحليم ١٩٨٦ » .

كما أن تجديد الهوية الثقافية « لا يعني التبعية التربوية ، أو ذوبان ذاتية الثقافة العربية في الثقافات الأخرى تحت شعارات : التجديد أو التحديث أو التطوير أو العصرنة ، ولكنه يعني أن تحتفظ الثقافة العربية بخصوصياتها ، وأن

تواكب - في الوقت ذاته - متطلبات التطور المعاصر الذي أحدثه الانفجار المعرفي ، والثورة التقنية ، والثورة في نظم التواصل والمعلومات .

ومما يلفت النظر ويشد الانتباه ، أن يجد المرء في وثائق الدول العربية عن التعليم وتطويره مقولات ، تتصف بالجودة والحكمة والبلاغة عن دور التعليم في تأكيد الذاتية الثقافية العربية الاسلامية ، وفي بناء الشخصية العربية الاسلامية المعاصرة « مثلا : سرور ، ١٩٨٧ ، ص ٩٤ : ٩٥ » ومثل هذه المقولات ضروري جدا ، ولكنه غير كاف ، وانتقال ما ترمز إليه المقولات الخاصة بتأكيد الذاتية الثقافية وتجديدها ، - في التعليم العام - من المستوى النظري والفكري إلى مستوى الممارسة والتطبيق العملي يقضي إجراءات كثيرة ، وهذه الاجراءات لم تلق بعد اهتماما من المسؤولين عن تطوير التعليم العام في البلاد العربية .

نحو صيغة جديدة في سياسة تطوير التعليم العام
« من الصيغة الصناعية التقنية الى الصيغة الثقافية الأيكولوجية »

تزخر أدبيات التربية الحديثة ، بالدعوة إلى تبني صيغة Paradigm جديدة في محاولات تطوير التعليم أو إصلاحه ، وقد أسست الصيغة الجديدة على نتائج دراسات علمية ، أجريت على مؤسسات التعليم « المدارس والجامعات » في الولايات المتحدة الأمريكية بدأت في نهاية عقد الستينيات ، واستمرت خلال عقد السبعينيات وأوائل الثمانينيات ، وتم نشر نتائج هذه الدراسات ، وبلورة الصيغة التي انبثقت عنها في مصادر كثيرة راجع مثلا
Sarason : 1982, Baldridge and Deal (eds) 1983 Goodlad, 1984).

وسوف نحاول هنا إيجاز المعالم الرئيسية للصيغة التقليدية في تطوير التعليم العام ، والتي توصف بأنها « الصيغة التقنية الصناعية » . Industrial - Technological Paradigm"

ثم ننتقل بعد ذلك ، إلى توضيح أساسيات الصيغة الحديثة في تطوير التعليم . تلك الصيغة التي يتعامل فيها مع مؤسسات التعليم على أنها نسق ثقافي أيكولوجي "Culture Ecosystem

الصيغة الصناعية التقنية في تطوير التعليم :

تعتمد هذه الصيغة على مجموعة من الافتراضات الأساسية ، في تصور نظام التعليم ، وفي كيفية تطويره أو إصلاحه ، ومن أبرز هذه الافتراضات ما يلي :

١ - تصور التعليم « نظاما » مطلقا :

ينظر إلى التعليم في هذه الصيغة على أنه نظام مطلق قوامه : مدخلات "Inputs" - ومخرجات "Outputs" -

وعمليات "Processes" . وأن النظرية العامة في تحليل النظم التي طبقت في الولايات المتحدة الأمريكية في تطوير نظم المؤسسات العسكرية ، والصناعية ، والتجارية ومؤسسات الخدمات كالمستشفيات « مثلا » يمكن أن تكون ذات فائدة كبيرة في إصلاح نظام التعليم أو تطويره .

وقد نقل هذا التصور من مجال الصناعة وإدارة الأعمال في أمريكا إلى مجال التعليم ، ونقلت معه إلى التعليم مفاهيم وتنظيمات ثبت نجاحها مبدئيا في مجالات الصناعة وإدارة الأعمال ، ومن أكثر هذه المفاهيم شيوعا : مفهوم المحاسبية Accountability والتعليم المؤسس على الكفايات (Competency-Based Education) والادارة بالأهداف (Management by Objectives) والادارة العلمية (Scientific Management) ، ونظام التخطيط والبرمجة والميزانية (PPBS) ونظام التوصيل Delivery System .

هذا وقد دلت نتائج الأبحاث الحديثة على فشل هذا التصور ، حيث أكدت أن ممارسات إصلاح التعليم التي تحكمها استراتيجية المقولة الشائعة في تصور العمل في المصانع والشركات على أنه « مدخلات ـ عمليات ـ مخرجات » لم يكتب لها النجاح ، ودعت إلى ضرورة العدول عن الصيغة الصناعية التقنية « في تطوير التعليم (Sirotnik, 1987, pp. 14-62)

وتشير دراسات أخرى إلى خطأ تصور النظام التعليمي على أنه معادل لنظام المصانع ، الذي يتصف بوثاقة الصلة بين مكوناته (well-Coupled System) .

وتؤكد أن نظام التعليم نظام هش ، وأن الصلات بين مكوناته تتسم بالتراخي (Loosely-Coupled System) . وقد فصلت القول في هذا الصدد في دراسة أخرى « عبدالحليم ، ١٩٨٨ ، ٩ ـ ١٨ » .

٢ ـ فرض الاصلاح أو التطوير من أعلى :

وتستند الصيغة « الصناعية ـ التقنية » ـ في تطوير التعليم إلى افتراض ثان ، مغزاه أن إصلاح التعليم يمكن أن تجدي فيه صيغة علوية متسلطة ، وذلك حيث يقوم من هم في قمة السلطة التشريعية أو من هم في قمة السلطة التعليمية أو كلاهما بوضع استراتيجية إصلاح التعليم ، ورسم خطة هذا الاصلاح ، وتحديد إجراءاتها ثم يوجهون مرئياتهم للإصلاح في صورة قوانين ولوائح وتعليمات ، إلى من هم في وسط البناء التعليمي ومن هم في قاعدته ، ليقوموا بتنفيذها ويتولى أهل القمة متابعتهم ، ومراقبة أدائهم ومحاسبتهم .

وهكذا تفترض هذه الصيغة ، أن الاصلاح يجب أن يتخذ نموذجا خطيا من أعلى الى أسفل ، حيث يتولى أهل القمة مهمات تحديد الأهداف ، ووضع الخطط ، وتحديد المهام والأعمال في كافة جوانب العملية التعليمية ويقوم من هم دونهم بتنفيذ ما تفرضه السلطات المركزية .

وتدل الدراسات العالمية المقارنة على فساد هذا الافتراض . وتقرر أن إصلاح التعليم لا يمكن أن يتم بمجرد الأمر والنهي ، حتى في بلد يحكم عسكريا ، ويكون احتمال ذلك أقل في أي بلد حر ومنفتح على العالم . (كومز ، ترجمة حربي وآخرين ، ١٩٨٧ ، ص ٤٧) .

وتؤكد دراسات حديثة أخرى أن فرض سياسة إصلاح التعليم ، قد يؤدي في أفضل الأحوال إلى إصلاح بطيء وقد لا يؤدي إلى أي إصلاح إطلاقا . (Goodlad 1984, p. 31)

٣ ـ النمط الرأسي للعلاقات في مهنة التعليم :

ويتسق مع الافتراضين السابقين ، ويكملهما افتراض ثالث تتبناه الصيغة الصناعية التقنية في تطوير التعليم . ومغزاه أن العلاقات داخل بيئة العمل التربوي ، أصبحت علاقات رأسية تنساب فيها التعليمات والتنظيمات والقواعد والاجراءات من المراكز العليا في السلطة ، إلى قواعد العاملين في المدارس والمؤسسات التعليمية .

هذا وتؤكد نتائج دراسات كثيرة (Goodlad 1975 Sarason 1982 Goodlad 1984) خطأ هذا الافتراض وتزكي نقيضه ، وهو ضرورة النظر إلى العلاقات في مجالات العمل التربوي المهني على أنها علاقات أفقية ، لا تتعالى فيها فئة من فئات المعنيين بالتعليم على فئة أخرى ، للوجاهة السياسية والاجتماعية والعلمية أو التكنوقراطية .

هذا بالاضافة الى أن الخط الرأسي التسلطي في العلاقات التربوية ، من شأنه أن يسبب احباطات كثيرة للعاملين فعلا في الممارسات التعليمية (الموجهون والمديرون والمعلمون) وأن يقلل ثقتهم في أنفسهم ، وأن يحفزهم الى مقاومة الاصلاح بوسائل شتى . وقد سوغ هذا الوضع لبعض الباحثين ان يصف ثقافة المدرسة بأنها ثقافة تتسم بالمقاومة ، حيث لم يجدوا دليلا كافيا على أن المعلمين لديهم حتى مجرد الرغبة في الاصلاح الذي تفرضه السلطات العليا في قمة العمل التربوي ، سواء أكان ذلك الاصلاح موجها الى اعادة تركيب بنية التعليم ، او الى احداث تغييرات في طرق التعليم داخل الفصول الدراسية . (Heckman, 1988, p. 66) .

وهذا الموقف تعبر عنه رسالة معلم مصري نشرت في صحيفة الأهرام القاهرية يوم ١٩٨٨/٣/٩ تحت عمود « مجرد رأي » الذي يحرره صلاح منتصر يقول المعلم في رسالته استجابة لما يحاول وزير التعليم في مصر فرضه من اصلاحات .

« أنا أرى أن السيد الوزير يفكر بطريقة استفزازية وارستقراطية ابعد ما تكون عن جوهر العملية التعليمية » .

واختتم الحديث عن هذا الافتراض الذي تنظم فيه العلاقات داخل العمل التربوي بصورة رأسية بتأكيد أنه مجاف لمجرد الفهم العام ، ولنمط العلاقات السائد في تطوير مهن اخرى كالطب والهندسة ، وانه يهمل نتائج بحوث كثيرة اجريت في مجالات مثل : التخطيط للتغيير ، وسيكولوجية التغيير ، وادارة التغيير ، وسيكولوجية الجماعات بعامة والمهنية منها بخاصة والتربوية منها بصورة اخص .

وتقضي واجبات الأمانة العلمية والمهنية ان اؤكد ان الصيغة الصناعية - التقنية » في تطوير التعليم ، هي الصيغة المعتمدة في المحاولات الجارية لاصلاح التعليم في بعض البلاد العربية (الأردن ومصر والكويت) . وذلك على النحو الذي أوضحته في مكان آخر (عبدالحليم ، ١٩٨٨ ، ص ٩ - ١٩) .

*** الصيغة « الثقافية » - الأيكولوجية »**

نشأت هذه الصيغة نتيجة لدراسات استمرت سنوات عديدة في الولايات المتحدة الأمريكية ، بدأت منذ اواخر عقد الستينيات في القرن الحالي وحشد لها عدد كبير من المفكرين والباحثين . وكانت بؤرة الاهتمام في هذه الدراسات ، هي معرفة طبيعة النشاط التعليمي الذي تنهض به المدارس والجامعات ، والكشف عن القوى والمتغيرات المختلفة التي تشكل هذا النشاط ، وتقدير مدى فاعلية كل منها . وأجريت الدراسات في الأعم الأغلب - تحت عنوان Study of Schooling . وهذا يعني ان هذه الدراسات عمدت في دراسة التعليم ، الى المواقع العملية التي يتم فيها التعلم (المدارس) وافترض في هذه الدراسات-ضمنيا- أن كافة الهيئات الأخرى المعنية بالتعليم ، سواء في الحكومة الاتحادية ، أو في حكومة الولايات او في المناطق والأقسام التعليمية - أقول أفترض في هذه الدراسات ان كل هذه الهيئات ، والأجهزة تؤدي خدمات داعمة للوظائف التي تقوم بها المدارس ، وأن الأثر الحقيقي لجهود هذه الهيئات - سواء أكان أثرا إيجابيا أو سلبيا - يمكن التعرف عليه ، من خلال دراسة العمليات التي تجري في المدارس ذاتها . وأسفرت الدراسات عن وصف المدرسة والمدارس بأنها « نسق ثقافي أيكولوجي » وذلك على النحو الذي سنوضحه .

ويجدر بنا أن نبدأ بالاشارة الى أن تصور المدارس على أنها نسق ثقافي أيكولوجي « يناقض بصورة حاسمة - في افتراضاته الأساسية ، وفي كافة الوجوه والاجراءات التي ينبغي اتخاذها لتطوير التعليم - الصيغة « الصناعية - التقنية » التي أسلفنا الحديث عنها ، والتي تعتمد في تطوير التعليم على مقولة النظرية العامة للنظم (مدخلات - عمليات - مخرجات) .

لقد استخدم أسلوب تحليل النظم في مجالات التربية منذ منتصف الستينيات في القرن الحالي ، وكان مؤلف الدراسة الحالية أول من وظف هذا الأسلوب في محاولة لتطوير « نموذج لنظرية المنهج وممارساته » (Abdel-Halim, 1965) [٣] .

واستخدم هذا الأسلوب - أيضا - في الدراسة العالمية المقارنة التي قام بها « فيليب هـ كومز » ونشرت تحت عنوان « أزمة التعليم في عالمنا المعاصر : تحليل منظومي » عام ١٩٦٨ « ونشرت ترجمتها العربية (كاظم وجابر ، ١٩٧١) . وتجدر الاشارة الى أن « كومز » قد عدل عن إستخدام أسلوب تحليل النظم في دراسة تالية أعدها ١٩٨٥ ، وتم نشر ترجمتها العربية تحت عنوان « أزمة العالم في التعليم من منظور الثمانينيات (ترجمة حربي وآخرين ، ١٩٨٧) ، ووصف « كومز » أسلوب تحليل النظم الذي استخدم في دراسته الأولى ، بأنه أسلوب كانت له جاذبيته الخاصة آنذاك ، وأنه قد

(٣) تزامن مع جهد المؤلف - آنذاك - حديث ألقاه James B.Macdonald تحت عنوان : Curriculum Theory في اجتماع عقد لأساتذة المناهج (فلوريدا ، ١٣ ابريل سنة ١٩٦٤) .

وجه اليه نقد كثير ، من قطاعات مختلفة من المهتمين بالتعليم سواء في الدول الغربية الرأسمالية وخاصة الأكاديميين أنصار اليسار الجديد في الولايات المتحدة ، أو الدول ذات الأنظمة الشيوعية والاشتراكية .

وأوجز فأقول ان الصيغة « الصناعية ـ التقنية » في تطوير التعليم قد اصبحت تمثل فكرا تربويا متخلفا ، وأن هناك دعوات ملحة الى ضرورة التحول عن هذه الصيغة الى الصيغة الجديدة ، التي ينظر فيها الى مدارس التعليم على أنها « نسق ثقافي أيكولوجي » .

ووصف المدرسة أو المدارس في هذه الصيغة بأنها « نسق » يعني أنها تمثل منظومة معقدة ، تتعدد مكوناتها ، وتختلف وظائفها ، وتتباين العمليات الداخلة فيها ، وأنها برغم هذه التعقيدات قابلة للفهم والتحليل والتشخيص والتطوير ، فهي إذن « نظام » نعم ، ولكنه نظام ليس مماثلا لنظام المصانع والمؤسسات الاقتصادية والتجارية .

ولهذا جاء الوصف الثاني « ثقافي » فماذا يعني هذا الوصف ؟

هذا الوصف يعني ، أن المدارس في كل بلد من بلاد العالم تمثل ثقافة ، وهذه الثقافة تميز المدارس في الصين عن المدارس في اليابان أو في أمريكا أو في مصر وأن كل مدرسة في أي بلد ، تمثل ثقافة خاصة بها . وان اتفقت مع المدارس الأخرى في الهياكل المظهرية العامة ، كالبناء والمعامل والمناهج ونوعية المدرسين . كيف ؟

إن وصف المدرسة ، أي مدرسة ، بأنها « ثقافة » يعني أن مجموعة البشر في هذه المدرسة (الطلاب والمعلمون) لديهم مجموعة من : المعتقدات والقيم والمثل والاتجاهات ، والاهتمامات والمعارف ، ووجهات النظر ، والعادات والفكر وفي العمل . وأن هذه المنظومة الثقافية (إن شئت) هي التي تدفع هؤلاء البشر الى النهوض بأعمال بذاتها ، والعزوف عن أعمال اخرى ، وتقبل بعض الأفكار والتحمس لها ، ورفض بعض الأفكار ومقاومتها . واستنادا الى هذه المقولة ، كان وصف المدرسة والمدارس بأنها نظام « ثقافي » وأن تطويرها لا يمكن أن يتم إلا اذا فهمت ثقافتها فهما حقيقيا . وفي عبارة أخرى تقول أن الخطوة الأولى في إصلاح التعليم ، هي محاولة إحداث تغيير في ثقافة المدرسة بوسائل شتى سنشير اليها في مكان تال ـ ونكتفي هنا بالقول ان الفرض والاملاء والهيمنة وسائل غير مجدية في تغيير هذه الثقافة .

وننتقل الآن الى الوصف الثالث « أيكولوجي » لنقول انه يعني أن كل مدرسة تحل في بيئة طبيعية ، وتكتنفها بيئة اجتماعية ، وأن مكونات هذه البيئة بشقيها تؤثر سلباً وإيجاباً في التوقعات من المدرسة وعلى أداء العاملين في المدرسة ، وتعني بهم الطلاب والمعلمين ، وتضم هذه البيئة الطبيعية ـ الاجتماعية ، متغيرات ذات أثر في انجازات العاملين فيها من أبرزها : الموقع الجغرافي للمدرسة ومبانيها وامكاناتها وتجهيزاتها ، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي للأسر التي ينتمي اليها التلاميذ ، وحجم المدرسة ، ومدى الدعم الذي تلقاه المدرسة من مجتمعها المحلي بعامة ومن مؤسسات الخدمات فيه بخاصة .

فمدارس الكفور والعزب في ريف مصر (مثلا) تختلف في هذه السمة عن مدارس العاصمة ، والمدارس في البادية تختلف عن مدارس الحضر ، والمدارس في المدن الساحلية تختلف عن نظيراتها في المدن غير الساحلية ، والمدارس في المجتمعات الحديثة ومواقع استصلاح الأراضي تختلف عن المدارس في المواقع القديمة المستقرة وهكذا .

ولا يحسبن أحد من القراء أن الأوصاف الثلاثة التي توسم بها الصيغة الجديدة التي تدعو الى بنيتها في تطوير التعليم ، هي افرازات لفكر نظري محض ، وإنما هي نتاج لمشاهدات وفحوص علمية تعددت فيها ادوات البحث ، وأجريت في الواقع العملي لحركة التعليم في المدارس ، ثم حولتها عقول حادة وجادة ومخلصة وأمينة الى المستوى المعرفي الذي عرضناه ، والذي يمكن اتخاذه دليلا للعاملين على تطوير التعليم في البلاد العربية .

ولن يسمح سياق هذه الدراسة ، بإيراد أمثلة كثيرة لنتائج البحوث التي أدت الى افراز هذه الصيغة « التعليم في المدارس » نسق ثقافي أيكولوجي . وقد يكون كافيا أن أعرض بعض النتائج لدراسة استمرت عدة سنوات تحت عنوان Study of Schooling قادها وأشرف عليها واحد من أبرز رجال التربية في امريكا ، وأكثرهم شهرة ، وأغزرهم خبرة بالقضايا الجدلية في شئون التعليم هو « John I. Goodlad » .

أجريت الدراسة على عينة كبيرة من المدارس الابتدائية والثانوية ، اختيرت من أقاليم مختلفة في الولايات المتحدة الأمريكية ، واختلفت المدارس من حيث الحجم ، ومن حيث المستوى الاقتصادي - الاجتماعي للأسر التي ينتمي اليها الطلاب - وشملت الدراسة ١٠١٦ فصلا دراسيا ، ضمت ١٧١٦٣ طالبا ، واستقطبت فيها - بطرق شتى - آراء ١٣٥٠ معلما ومعلمة ، ووجهات نظر ٨٦٢٤ من آباء الطلاب ، وأمهاتهم .

ونشرت نتائجها تباعا ، في تقارير فنية بلغ مجموعها خمسة وثلاثين تقريرا ثم صدر بشأنها كتاب شامل (Good-lad, 1984) .

وفيما يلي نعرض بعض نتائج الدراسة كما أشير اليها في بعض المصادر المتعلقة بها (Goodlad, 1984, Ch. 8, Heckman, 1988, pp. 63-78) .

هناك أوجه شبه كثيرة بين المدارس من حيث المظهر المادي العام ، وذلك على النحو المائل في المظهر العام المشترك لمؤسسات الخدمات كمكاتب البريد والمستشفيات . - هناك أوجه كبيرة من الشبه في المدارس بين المناهج والكتب والتنظيم المدرسي وممارسات التعليم .

* عند تصنيف المدارس الى مدارس جيدة في أدائها - بصفة عامة - ومدارس ضعيفة في أدائها اتضح أن المدارس الجيدة هي المدارس التي تتصف بالصفات التالية : -

* المدارس التي أتيحت لها قيادة إدارية رشيدة ، تتصف بالقدرة على معالجة ألوان الصراع التي تنشأ بين المعلمين والادارة ، أو بين المعلمين بعضهم بعضا أو بين المعلمين والطلاب ، أو بين الطلاب بعضهم بعضا بطريقة إنسانية ديمقراطية .

* المدارس التي تحرص ادارتها على اتاحة فرص واسعة للمعلمين والمعلمات لمناقشة المشكلات التي تخص المدرسة ، والاسهام في اتخاذ القرارات وفي تنظيم اعمال المدرسة .

* مدارس يحرص فيها مدير المدرسة وأعضاء هيئة التدريس ، على أن يسود فيها جو من الاحترام والمودة والثقة المتبادلة ، ويسعى كل فرد فيها الى طلب العون من الآخرين دون حرج ، وفي عبارة أخرى قيل أنها المدارس التي يبدو فيها الشعور بالتضامن والتعاون بين أعضاء هيئة التدريس بعضهم بعضا ، وبينهم وبين الطلاب ، وبين الطلاب بعضهم بعضا .

* المدارس التي تلتزم في انجاز أعمالها بوضع نظام لأولويات العمل فيها ، يسهم فيه كل أعضاء هيئة التدريس ، ثم يلتزمون به ، بحيث لا يجوز الانتقال الى مجال من مجالات العمل إلا بعد إنجاز ما هو أهم منه في ترتيب الأسبقيات .

* المدارس التي تزيد فيها العناية بالمناخ الأكاديمي أكثر من العناية بالمباريات الرياضية ومناسبات الترفيه .

* المدارس التي تزداد فيها الصلات بين المدرسة والأسر التي ينتمي اليها الطلاب ، وتستغل هذه الصلات بطريقة علنية منتظمة .

* المدارس صغيرة الحجم ، من حيث عدد الطلاب المقيدين فيها ، سواء أكانت في الريف أو في المدن أو في الضواحي . هذا ، والنمط العام الذي كشفت عنه الدراسة بالنسبة للمدارس ضعيفة الأداء ـ بوجه عام ـ يصفها بأنها مدارس تتسم بالسمات التالية مجتمعة : مدارس المدن ، ذات الحجم الكبير (مقيسا بعدد الطلاب المقيدين فيها) وينتمي معظم طلابها الى الأقليات التي تعيش في أمريكا ، وتتصف أسر طلابها بتدني مستواها الاقتصادي ـ الاجتماعي والتعليمي .

هذا وتجدر الاشارة الى أن نتائج هذه الدراسة ، أوضحت أن السمات الفردية للمعلمين والمعلمات وهي : السن ، ومستوى التعليم ، والتوجه السياسي ، والجنس ، وعدد السنوات التي قضاها المعلم أو المعلمة في مهنة التدريس ، ليست عوامل حاكمة في تمييز المدارس التي وصفت بأنها جيدة الأداء ، والمدارس التي وصفت بأنها ضعيفة الأداء .

نعتقد أن فيما قدمناه هنا من نتائج الدراسة ، ما يؤكد المقولة التي بنيت عليها الصيغة الجديدة التي ندعو إليها في فهم طبيعة عمل المدارس ، وهي أن المدارس ، وان تشابهت في مبانيها ومناهجها ، وممارسات التعليم فيها تختلف في ثقافتها ، وأن العناصر المختلفة لهذه الثقافة ذات أثر كبير في مستوى أداء المدرسة . وتأسيسا على هذا نقول : إن عملية تطوير التعليم في البلاد العربية ينبغي أن تتحول من الصيغة « الصناعية ـ التقنية » الغالبة الى صيغة جديدة ، جوهرها ان مدارس التعليم تمثل نمطا ثقافيا أيكولوجيا .

هذا ، والسؤال الذي يتبادر الى الذهن الآن هو كيف يسار الى هذا التحول ؟ ونجيب عنه في الجزء التالي : ـ

الافتراضات الأساسية في الصيغة الجديدة ومقتضياتها في تطوير التعليم :

تستند الصيغة الجديدة في تطوير التعليم الى مسلمات فكرية أساسية ، ولهذه المسلمات مقتضيات عملية في اجراءات التطوير . وسوف أحاول فيما يلي ، وفي عبارات مكثفة جدا ايراد هذه المسلمات ، ومقتضيات كل منها .

*** التعليم ومهنة التعليم :**

التعليم الذي تنهض به المدارس ليس علما منضبطا على النحو المائل في بعض انظمة المعرفة كالرياضيات أو الفيزياء أو الجغرافيا ، ولكنه علم بمعنى آخر فهو علم ينتمي الى طائفة أخرى من العلوم ، يطلق عليها جميعا مصطلح علوم الأداء Praxiology وتشمل : التعليم والطب والزراعة والهندسة والتمريض . وتختلف علوم الأداء عن غيرها من العلوم البحتة في أنها تقوم على دعامتين لا تنفصل أحداهما عن الأخرى ، الدعامة الأولى : معرفة نظرية تتمثل في قوانين كل علم ومبادئه ونظرياته ، والدعامة الثانية : ممارسات في الواقع العملي ، تجري على هدى من المعارف النظرية بهدف اختبار مدى صدق هذه المعارف النظرية ، ومدى ملاءمتها لتحقيق الأهداف التي شرع الفكر الفطري من أجلها ، وتؤدي هذه الممارسات الى نتائج يستفاد بها في تحديد مدى مصداقية الفكر النظري ، او تعديل بعض جوانبه ، أو تصحيحها او اثبات بطلانها .

وفي عبارة أخرى أقول : إن علوم الأداء ـ والتعليم واحد منها ـ تعني بوصف الأداء الأمثل لتحقيق غايات معينة ، وأنها علوم يلتئم فيها الفكر مع العمل ، وتلتحم فيها النظرية بالتطبيق ، وبدون هذا الالتحام وذلك الالتئام فان نظريات العلم تتسم بالعقم ، والممارسة تتسم بالعشوائية .

فالتربية واعني بها هنا التربية المقصودة ـ أو التعليم علم أداء ، ترفده معارف نظرية من علوم شتى : كالسياسة ، والاقتصاد ، والاجتماع ، والانثروبولوجي وعلم النفس ، وعلم التواصل ، والعلوم الطبيعية والحيوية ونحوها ، وتوظف هذه المعارف في التعامل الفعلي مع ظواهر تربوية كثيرة تشير إليها مصطلحات مثل : التعليم العام ، والتعليم الجامعي ، والمناهج ، وطرق التعليم ووسائل التقويم ، والامتحانات .

والوقوف في التعامل مع هذه الظواهر عند المستوى النظري فحسب « هرطقة » لا تغني ، والتعامل الفعلي مع هذه الظواهر دون أسانيد نظرية تدعم العمل وتحدد اتجاهاته وضوابطه ، عمل يجري في اطار المحاولة والخطأ . وكلاهما النظر الخالص ، والممارسة غير الموجهة ـ أمر تجاوزه الوضع الراهن لعلوم الأداء جميعها ، وتجاوزته متطلبات العمل المهني .

وأعتقد ان علم الأداء الذي وسمت به التعليم هنا ، هو ما قصد اليه « ابن خلدون » حين قال « تعليم العلم من جملة الصنائع » وحين عرف الصناعة بقوله : أعلم أن الصناعة ملكة في امر عملي فكري » . (ابن خلدون ، . . . . ، ص ٥٣٣) .

والتحام الفكر بالعمل في علوم الأداء ، هو ما تحدث عنه جمال الدين الأفغاني في « خاطراته » حيث يقول :

« كل شهود (مشاهدة أو ملاحظة) يحدث فكرا ، وكل فكر يكون له أثر في داعية (واقعة) يدعو اليها ، وعن كل داعية ينشأ عمل ، ثم يعود من العمل الى الفكر ، دور يتسلسل ، ولا ينقطع الانفعال بين « الأعمال » والأفكار ما دامت الأرواح في الاجساد ، وكل قبيل هو للآخر عماد ، آخر الفكر أول العمل ، وأول العمل آخر الفكر (الأفغاني ، ١٩٣١ ، ص ٣٢٢) .

والتعليم « مهنة » يتوفر على العمل فيها فئات من العاملين في مستويات مختلفة : أعضاء هيئات التعليم في الجامعات وفي مراكز البحث العلمي المعنية بالتعليم ، والعاملون في الوزارات المركزية للتربية والتعليم ، والعاملون في مناطق التعليم والموجهون التربويون والمعلمون في المدارس . وهكذا .

والغاية العليا للجهود التي تبذلها كل هذه الفئات ، هو ما تحققه عمليات التعلم والتعليم التي تتم داخل المدارس في المعلمين انفسهم ، سواء في ذلك ما يتصل منها بالجانب المعرفي والعقلي ، وما يتصل بالجانب الوجداني والعاطفي ، وما يتصل بمهارات الأداء المختلفة ، وما يتصل بأنماط السلوك الاجتماعي والتسليم بهذه الغاية العليا ، يجعلنا نقول ان التحليل النهائي لكل ما يبذل في التعليم من جهود تضطلع بها فئات مختلفة يجعلنا نقول : ان العوامل الحاكمة في تحديد مدى جودة الناتج النهائي للتعليم ، هي المتغيرات أو العوامل ذات الأثر الفعال في المدرسة : تنظيماتها ، وأنشطة التعلم والتعليم فيها وما يسود فيها من علاقات ، وما يقوم بينها وبين المجتمع المحلي الذي تخدمه من تفاعلات . فالمدرسة اذن هي القلب النابض في جسم التعليم ، وعليها تتوقف سلامة هذا الجسم أو اعتلاله .

ومن هنا ، فان الصيغة الجديدة في تطوير التعليم بوصفه « نسقا ثقافيا أيكولوجيا » تؤكد على مسلمتين اساسيتين : اولاهما : ان تطوير التعليم عمل مهني ، ولا يجوز في ضوء أعراف المهنة وأخلاقياتها ، أن تستبد به فئة من الفئات المهنية المعنية في غياب الفئات الأخرى ذات الأثر الفعال في التعليم ، وأعني بهم المعلمين ، والموجهين ، وثانية المسلمتين هي : أن التطوير يجب ان يتوجه مباشرة الى القلب النابض في جسم العمل التعليمي « وهو المدارس » وبدء التطوير في أطراف هذا الجسم مضيعة للوقت والجهد والمال ، ومجافاة لما أسفرت عنه بحوث علمية كثيرة .

سياسة التطوير واجراءاتها :

تعتمد الصيغة « الصناعية ـ التقنية » في تطوير التعليم ، على ان ترتبط سياسة التطوير وقيادته بمواقع السلطة في النظام التعليمي ، وهي في البلاد العربية (مصر مثلا) ممثلة في وزير التعليم والمجالس العليا ، وفي لجنة التعليم بمجلس الشعب ، وفي لجنة التعليم داخل الحزب الحاكم « الوطني الديمقراطي » وتلك هي الصيغة المعتمدة في تطوير المنشآت الصناعية والعسكرية ، والتي تسندها مقولة شائعة اشتقت من مجالات أخرى غير مجال التعليم تصاغ في شعار لفظي هو « مركزية التخطيط ولا مركزية التنفيذ » .

وتؤكد الدراسات الحديثة ، خطأ اعمال هذه المقولة في اصلاح التعليم (راجع Hall and Loucks, 1982, p. 134) وذلك حيث تشير دراسات مكثفة لعملية التغيير في التعليم ، الى عدم جدوى سياسة التطوير التي تعتمد على هذه المقولة ، وذلك حيث اتضح ان هناك ثغرة واسعة بين المبادرات التي يقوم بها واضعو السياسة وبين وقائع الحياة العملية في المدارس ، وتتمثل هذه الثغرة الواسعة في ان كلا الفريقين (واضعي السياسة والممارسين للتعليم) ليس لديه تصور كاف ودقيق لما يعمله الفريق الآخر ، ولا للعالم الذي يعمل فيه ، فواضعو السياسة كلما صعدوا في مدارج السلطة التعليمية يتزايد بعدهم عن المدارس ، وليس هذا البعد قاصرا على البعد الجغرافي المكاني ، ولكنه بعد في الرؤية ، وبعد في تصور مناخ العمل في المدارس ، وفي معرفة القيود والمحددات « الثقافية ـ الأيكولوجية » التي يفرضها الواقع الفعلي في بيئة المدرسة .

إن بعض واضعي سياسات التعليم واستراتيجيات تطويره ، خبرتهم بشئون التعليم وخاصة بالمواقف التي تجابه المعلمين ومديري المدارس ـ محدودة ، وبعض آخر منهم لديه خبرة ، ولكنها خبرة نمطية قديمة مضى عليها وقت طويل وتجاوزها الواقع الفعلي في التعليم الآن ، بسبب تحولات كثيرة تحدث في المجتمع وتؤثر في التعليم ، ففي مصر (مثلا) حدثت تحولات شتى في عقد السبعينيات من هذا القرن ، لعل من أبرزها : التحول الذي حدث في نظام القيم ومعايير السلوك ، ، مصاحبا لفترة الانفتاح الاقتصادي في عهد الرئيس الراحل انور السادات . وكان لابد ان يحدث اثره في القيم والمعايير لدى الطلاب والمعلمين والمديرين على سواء ، والتحول الماثل في التضخم السكاني وماله من اثر في كثافة الفصول الدراسية ، وتعدد الفترات ، ومنها ايضا الأزمة الاقتصادية واثرها في الامكانات المادية والبشرية ـ المتاحة للتعليم ومصادر التعلم .

ان اتساع الثغرة بين واضعي سياسة التطوير والممارسين يجعل التواصل بينهما امرا لا يمكن تصوره . ونتيجة لانقطاع التواصل فاننا نتوقع الا تحدث سياسة التطوير المفروضة النتائج التي يتصورها واضعو السياسة .

والبدائل التي تقدمها الصيغة الجديدة التي نصف التعليم فيها بأنه « نسق ثقافي أيكولوجي » ، تحتم أن يكون التحول من الصيغة « الصناعية التقنية » في تطوير التعليم الى الصيغة الجديدة متمثلا فيما يلي :ـ

راجع (Sirotnik 1985, 1987, pp. 41-62 and Goodlad 1977-pp. 1-19)

* أن يستبدل بالتطوير الخطي الذي يفرضه من هم في مواقع السلطة ، من أعلى الى أسفل ، سياسة للتطوير تكون القيادة فيها لأهل المعرفة العلمية المنضبطة بشؤون التعليم وذوي الخبرات العميقة في مجالاته ، وهؤلاء يمثلون فئات تحتل مواقع مختلفة في بيئة التعليم ، ومن هذه الفئات بعض من يحتلون المواقع العليا في السلطة التعليمية ، وأساتذة الجامعات أصحاب المؤهلات العلمية والخبرات العملية في مجالات السياسة والاقتصاد وعلوم الاجتماع وعلوم التربية والاعلام وبعض العاملين في المناطق : الموجهون والمعلمون .

وليس في هذه المقولة مصادرة على المبادرات التي يمكن ان يبدأ بها من هم في مواقع السلطة التعليمية ، فتلك المبادرات من حقهم وواجبه عليهم ، ولكنها تعني وبصورة واضحة الا يحسب من هم في مواقع السلطة السياسية انهم وحدهم هم القادرون على تحديد أهداف التطوير ، ورسم توجهاته ، والتسليم بهذا يعني ان تكون مبادراتهم مجرد فروض قابلة للمناقشة من كافة من يعنيهم أمر التعليم وقابلة للتعديل ، والتصحيح والحذف والاضافة ، والرفض .

* يستبدل بالقوانين والتعليمات والقواعد واللوائح التي تصدرها السلطة المركزية في شأن تطوير نظام التعليم وتحسين ممارساته صور شتى من ألوان التفاعل ، وتبادل وجهات النظر ، والحوار الديمقراطي الجاد بين كافة الفئات المعنية بأمر التعليم في مستويات مختلفة .

* وبدلا من الاصرار « البيروقراطي » في الصيغة « الصناعية التقنية » على إتباع القواعد والتعليمات ، وفرض ذلك بصورة « ديكتاتورية » على أناس لم تتح لهم فرصة فهم ماهية التطوير ولا استيعاب دواعية ، فان دعاة الصيغة الجديدة

في تطوير التعليم ، يرون ضرورة أن تزداد المساحة المتاحة لكل الفئات المعنية بالتعليم ، للمشاركة في إتخاذ القرارات التي تمس حياتهم وتتصل بممارساتهم .

* يستبدل بمراقبة الأداء ، والمتابعة والمحاسبة في الصيغة « الصناعية ـ التقنية » للتطوير مايلي : ـ

أ ـ افتراض مستوى معين من الثقة والقدرة على الفهم وحسن التصرف في العاملين بمستوياتهم المختلفة .

ب ـ توزيع لمسئوليات العمل يتفق عليه بين المهنيين ويتولى كل فرد وكل فريق النهوض بالمسئوليات التي يعهد بها اليه .

وبهذا يحل مفهوم المسؤ ولية في التطوير بديلا لمفهوم المحاسبية .

جـ ـ اشعار كافة المشاركين في التطوير بالتوقعات التي يرجى ان ينجزوها سواء في ذلك نوع هذه التوقعات ، ودرجة كل منها .

د ـ اتاحة حرية كافية للعاملين في مجال تطوير التعليم في نطاق ما يتفق عليه بالنسبة لتوزيع المسئوليات المطلوبة للتطوير ، ويتوقع مع هذه الحرية وقوع بعض الأخطاء التي يجب ان يتيح وقوعها فرصة مناقشتها ، واتخاذها وسيلة لتعليم من وقعوا فيها ، ورفقاؤ هم .

اجراءات عملية في تنفيذ الصيغة الجديدة :

هذا ، ويجدر بنا ان نشير هنا الى بعض الاجراءات العملية التي اتبعت في تنفيذ الصيغة الجديدة لتطوير التعليم (Heckman, 1987 pp. 3-77) .

١ ـ اذا كانت الصيغة تركز على أن تكون المدرسة هي الوحدة الأساسية التي يجب أن تتجه إليها عمليات التطوير ، فان هذا لا يعني أن يشكل فريق عمل كامل لتطوير كل مدرسة على حدة ، لأن هذا عمل فوق ما تحتمله طاقة أنظمة التعليم التي تضم أعدادا كبيرة من المدارس في مراحل التعليم المختلفة .

٢ ـ أمكن تنفيذ هذه الصيغة عن طريق استراتيجية تم تطويرها في جنوب ولاية كاليفوزنيا بصورة تعاونية ، ضمت اثني عشر قسما تعليميا ، وثلاث كليات متوسطة ، وأربعة مكاتب إقليمية لادارة التعليم وجامعة جنوب كاليفورنيا .

وإستهدفت هذه الاستراتيجية أحداث التطوير في أربعة مجالات هي :ـ

أ ـ تطوير المنهج .
ب ـ تقنيات التعليم .
جـ ـ سياسة الولاية وسياسة المحليات في التعليم .
د ـ إعداد المعلمين قبل الخدمة ، وتدريبهم في إثناء الخدمة .

وقد حرص المشاركون في الاستراتيجية على تطوير عملية للبحث (aprocess of inquiry) في كل مدرسة من المدارس المشاركة ، واتسمت عملية البحث هذه بالخصائص التالية :ـ

يبدأ المعلمون بوصف الأعمال التي يقومون بها في الجوانب المختلفة لعملهم اليومي ، فدارسو الرياضيات ـ مثلا ـ يصفون الطرق التي يتبعونها في التدريس وأنشطة التعليم التي يقوم بها الطلاب ، والمواد التعليمية المختلفة التي يستخدمونها . وتؤدي هذه الأوصاف إلى إبراز بعض المعلومات والمعارف التي لا يتحدث عنها المعلمون عادة .

يناقش المعلمون ـ مجتمعين ـ الأسباب والدوافع التي شكلت ممارساتهم على النحو الذي وصفوه ، ويتم هذا بطريقة تكشف عن الأفكار والمعتقدات والقيم التي تتحكم في الممارسات التي درجوا عليها ، وما يقابلها من ممارسات بديلة يقاومونها ، وذلك حيث تثار تساؤلات مثل : لماذا يقضي الطلاب ٥٠ دقيقة في حل التمرينات الرياضية ؟

ما القيم والمباديء التي تحكم مثل هذا النشاط ؟ وما هي البدائل ؟

* وفي محاولة للإجابة عن مثل التساؤلات السابقة يستشعر المعلمون بعض الشك في ممارساتهم ، ويكتشفون بصورة واضحة ، المعتقدات التي أسست عليها هذه الممارسات ومنها مثلا أن الممارسة والتكرار يؤديان إلى الإتقان . وهنا يتم التساؤ ل : هل تدعم نتائج البحث العلمي مقولة أن التكرار يؤدي إلى الإتقان ؟ وهكذا يستشعر المعلمون أن ممارساتهم تحيط بها شكوك وتساؤلات ، ويسعون بأنفسهم وبمعاونة المختصين إلى مصادر جديدة للمعرفة تتصل بالتعلم ، والنمو العقلي ، وتعليم الرياضيات في الصفوف المختلفة .

شروط يجب توفرها :

هذا ، وثمة شروط يجب أن تتوفر لإنجاح الأعمال اللازمة لتطوير التعليم وفقا للصيغة الجديدة أهمها ما يلي :

١ ـ ضرورة وجود « آليات Mechanisms تعاون على التجديد والتطوير في المؤسسات الأخرى غير المدرسة (الكلية المتوسطة ـ إدارة التعليم ، كلية التربية والأقسام المتخصصة في الجامعة) . وتتركز هذه الآليات فيما يمكن أن يسمى « المركز الرئيسي لشبكة التطوير » .

٢ ـ وتقوم هذه الآلية بتلبية احتياجات التطوير وتقديم البدائل ، واقتراح الحلول كلما طلب منها ذلك ، أي أنها ، تقدم المشورة فحسب ، ولكنها لا تفرض بديلا أو حلا أو مشروعا ، بل تلتزم بمهمة الاستشاريين .

٢ ـ أن يكون للمركز الرئيسي لشبكة التطوير وحدات فرعية ، تخدم كل منها عددا من المدارس توفيرا للوقت والجهد ، وتحرص كل وحدة فرعية على تنظيم لقاءات شهرية أو نصف شهرية لممثلي الفئات المختلفة العاملة في المدارس والفئات ذات الصلة بها ، وهذا يعني أنه ليس من الضروري أن يشارك كل فرد في كل فئة في كل لقاء . ويجب أن تحرص الوحدة على أن يضم كل لقاء أو جلسة عمل ممثلين لمن يعنيهم أمر القضايا والمشكلات التي ستناقش في كل لقاء ؛ فتارة يضم اللقاء ممثلين لإدارة التعليم في الإقليم وممثلين لنظار المدارس ومديريها ، ومرة أخرى يلتقي نظار المدارس الثانوية ، ومرة

ثالثة يكون اللقاء بين ممثلين لمعلمي مادة معينة من المرحلة الابتدائية والثانوية ، وقد يقتصر اللقاء على معلمي مادة واحدة في مرحلة معينة وهكذا .

٣ - أن يستيقن جميع المشاركين في التطوير أن عملية التطوير ذاتها لا يمكن أن تحدث في اللقاءات الجمعية ، وأن الغرض من هذه اللقاءات هو فهم الأوضاع القائمة في المدارس وتشخيصها ، ومناقشة المفاهيم وبدائل الممارسات التي يمكن أن تدعم التطوير . أما التطوير ذاته فعملية يجب أن تنهض بها كل مدرسة من خلال جهد جماعي تسهم فيه إدارة المدرسة والمعلمون ومجالس الآباء والهيئات المحلية المحيطة بالمدرسة . وهكذا يمكن أن تقوم كل مدرسة بتجديد ذاتها وبصورة مستمرة .

بعض الاتجاهات الحديثة في برامج التعليم العام ومناهجه :

قدمنا - قبلا - أن الغاية النهائية والهدف الأسمي للتعليم العام يجب أن يكون « تأكيد الهوية الثقافة وتجديدها » وبلوغ هذه الغاية ، يقتضي أن تنظم برامج التعليم Programs ومناهجه Curricula بصورة تجعل التعليم أداة فعالة في تحقيقها .

ولعله من المفيد أن نذكر أن العلاقة بين البرنامج والمنهج - في رأينا - هي علاقة العام بالخاص ، فالبرنامج أعم من المنهج وذلك حيث يشير مصطلح البرنامج إلى المخطط العام الذي يوضع - عادة - في وقت سابق على عمليتي « التعلم والتدريس » في مرحلة ما من مراحل التعليم . هذا هو أصل الكلمة في اللغة اليونانية القديمة Pragramma ومنه أخذت الكلمة الفرنسية Prographein ومعناها (تكتب = graphein+ مقدما = Pro) ويشمل البرنامج - عادة - مكونات عديدة منها مثلا : تحديد متطلبات القبول في المدرسة ، وإدارة المدرسة ، وتنظيمات العاملين فيها - أساتذة وطلابا - والمناهج ، ونظم الامتحانات ومواعيدها ، والجدول المدرسي وتنظيم علاقة المدرسة بالبيئة التي تخدمها ونحو ذلك .

إن الخلط بين المصطلحين ينشأ - عادة - بسبب أن ما يشير إليه كل منهما يقع في نطاق المدرسة أو يتصل بها ، وبسبب التلازم بين الخاص والعام في المواقف المدرسية ، فالمنهج (وهو الخاص) له متطلبات في الإدارة ، وفي تنظيم الطلاب وفي الإمتحانات . ولذا فسوف نجعل حديثنا في هذا الجزء من الدراسة عاما ، يشمل البرنامج والمنهج معا على نحو ما ، استنادا إلى أن المنهج هو قلب العملية التربوية ، وأن ما عداه يعتبر خدمات داعمة له كالإدارة المدرسية مثلا ، أو مكونا له مردود على المنهج كالإمتحانات والاختبارات .

وسوف نعرض في هذا الجزء من الدراسة عددا من القضايا الجدلية في شأن مناهج التعليم العام ، ونقرن الحديث عن كل قضية بما نراه اتجاها حديثا يجب الأخذ به في التعليم العام .

* تعريف المنهج :

تزخر أدبيات التربية بتعريفات شتى للمنهج ، ويتوسع بعض هذه التعريفات في تصور المنهج بطريقة تجعل المصطلح مرادفا لمفهوم التربية ، وذلك مثل ما يلي :

* المنهج مجموع الخبرات التربوية ـ الثقافية والاجتماعية والرياضية والفنية ـ التي تهيؤ ها المدرسة لتلاميذها داخل المدرسة وخارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل في جميع النواحي ، وتعديل سلوكهم طبقا لأهدافها التربوية (سرحان وكامل ، ١٩٦٩ ، ص ٧).

ونأخذ على هذا التعريف ـ كما أشرنا ـ أنه يستخدم مصطلح المنهج بطريقة تجعله معادلا لمصطلح التربية وهذا ما تشير إليه في التعريف عبارة داخل المدرسة وخارجها « وأنه ذكر مصطلح الخبرات التربوية Educatianal Experi-ences وهو مصطلح يستوي فيه التعلم الذي يكتسبه المتعلم من مصادر خارج المدرسة ، كالأندية الرياضية والاجتماعية ، وجماعات الرفاق ونحو ذلك ، والخبرات التعليمية المقصودة التي يجب أن تضطلع بها المدرسة بوصفها مؤسسة ذات أهداف تميزها عن ما عداها من المؤسسات الأخرى . ونلمح فيما وصفه التعريف « بالأهداف التربوية » أنه يعني بصورة صريحة تسييد الأهداف التربوية المكتوبة التي تضعها وزارات التربية أو إدارة التعليم ، وجعلها المعيار الرئيسي الذي تقوم في ضوئه نشاطات المعلمين والطلاب .

وبعض آخر من تعريفات المنهج يختزل ظاهرته الكلية ومكوناته الفرعية ، فيجعل المنهج معادلا لمصطلح « المقرر الدراسي Course of study » الذي يعني قائمة تصف الموضوعات التي تدرس في أحد الأنظمة المعرفية أو في أحد المواد الدراسية أو في مجال من مجالات المعرفة ، أي أنه عملية وصفية للمقررات تسبق الموقف التعليمي (Posner1972) .

ونأخذ على هذين النمطين (الواسع ، والمختزل) في تعريف المنهج أن كلا منهما يمثل تعريفا لفظيا ثنائي الطرف ، وأن أيا منهما لا يقدم تصورا عمليا يمكن من خلاله وضع المنهج أو تطويره ، وأن كليهما لا يعتبر الموقف التعليمي جزءا من ظاهرة المنهج ، ويترتب على هذا إهمال دور المعلم في تكييف المنهج أو تغييره ، وإعتبار المعلم ـ بطريقة ضمنية ـ أداة توصيل للمعلومات . وهذا هو ما يشير إليه مصطلح Instructional Delivery System في بعض الكتابات التربوية الحديثة .

والتعريف الذي أقترحه للمنهج هو ما يلي :

« المنهج مصطلح يشير إلى مجموعة مشروعة وصادقة من المعتقدات ، والقيم والمعارف والمهارات ، وألوان التذوق والاتجاهات ، من شأنها أن تدفع من يكتسبونها ـ بطريقة مباشرة أو غير مباشرة ، واعية أو غير واعية ـ إلى القيام بأنماط معينة في التفكير وفي السلوك ، يعهد بها إلى مؤسسة ثقافية أيكولوجية (المدرسة) ، ويضطلع بتقديمها لمجموعات مختلفة من المتعلمين ـ مهنيون ملتزمون (إدارة المدرسة ، والمعلمون ، والموجهون إلى درجة ما) وينجحون في تقديمها بدرجات مختلفة ، وتستخدم في تقديمها تنظيمات وطرق وأساليب ومواد تعليمية ، تختار بعد تأمل جاد ، وتتخذ بشأنها قرارات يسهم فيها ممثلون لمن هم خبرة في تعليم مجموعات معينة من المتعلمين يعرفون خصائصها الثقافية والفعلية والاجتماعية والوجدانية » .(٤)

(٤) هذا التعريف صيغة معدلة في كثير من جوانبها لتعريف الباحث للمنهج كما ورد في كتابات سابقة له : (راجع — **Abdel Halim, 1955, p. 164 and 1977 pp. 8-9)**

هذا ، والمزايا التي أراها في هذا التعريف المقترح كثيرة ، أوجزها فيما يلي :

١ - محتوى المنهج ليس قاصرا على المعارف ، وإنما يشمل معتقدات وقيما ومهارات واتجاهات ، وألوان تذوق .

٢ - وصف المحتوى بأنه مجموعة « مشروعة » يشير إلى المبررات الإنسانية والثقافية والاقتصادية والاجتماعية التي تبرر بعض القيم والمعتقدات والمعارف والمهارات وتسوغ ألوان التذوق والاتجاهات .

٣ - وصف المحتوى بأنه مجموعة « صادقة » ينصرف إلى المعارف التي يتضمنها المنهج ، وضرورة إعمال معياري « الحداثة و الأساسية » عند اختيارها .

٤ - في التعريف إشارة إلى أهداف المنهج تستقي من نصه على « القيام بأنماط معينة في التفكير وفي السلوك » .

٥ - يتضمن التعريف كلا من المنهج الصريح المعلن (Stated or Explicit) والمنهج الخفي أو الضمني (Tacit، Hid-den or implicit) والإشارة إلى النوع الثاني من المناهج واضحة فيما يتضمنه التعريف في :

أ - إشارته إلى الاكتساب بطريقة « غير مباشرة وغير واعية » .
ب - إشارته إلى أن المدرسة نسق « ثقافي أيكولوجي .
ج - إشارته إلى أن « التنظيمات » داخل المدرسة تتمثل فيها سلطة وقوة ، ويتشرب المتعلمون من خلالها قيما ومعارف ومعتقدات .

٦ - الإشارة إلى أن المنهج يمثل (وخاصة في التعليم العام) محورا عاما يوجه إلى مجموعات مختلفة - في استعداداتها وقدراتها - من المتعلمين ، وأن نجاح المعلمين والطلاب فيه يكون بدرجات مختلفة ، وتأسيسا على هذا يكون الموقف التعليمي مُكوِّنا من مكونات المنهج .

٧ - يؤكد التعريف دور المهنيين في تصميم المواقف التعليمية ، وفي اختيار وصياغة المواد التعليمية .

٨ - يشدد التعريف على ضرورة أن يتوفر فيمن يتصدون لتصميم المواقف التعليمية وإعداد المواد التعليمية معرفة علمية وخبرة واسعة بخصائص المتعلمين الذين يوجه المنهج إليهم .

وإنتقل بعد هذا إلى عدد من القضايا الجدلية الأخرى التي تخص مناهج التعليم العام .

*** أهداف المنهج :**

واضح في التعريف الذي اقترحناه أن الحصيلة النهائية للمنهج تتمثل في المعتقدات والقيم ، والمعارف والمهارات ، والاتجاهات وألوان التذوق ، وأنماط التفكير وألوان السلوك التي يكتسبها المتعلمون بطريقة مباشرة واعية ، أو بطريقة غير مباشرة وغير واعية . وأن المنهج عملة ذات وجهين ، أحدهما صريح ومعلن ، والثاني خفي أو ضمني . وعقيدتي التربوية هي أن وجهي المنهج لا ينفصلان ، وأن الحديث عن كل واحد منهما - على حدة - يمثل تجزئة لما هو كلي

في طبيعته وفي تأثيره ، والمسوغ الواحد ـ والوحيد ـ للفصل بين المنهجين هو تيسير الفهم والإفهام ، وتلك رخصة أكاديمية يمكن استغلالها دون تأثيم الكاتب أو القارىء .

*** أهداف المنهج المعلن :**

تجدر الإشارة بإيجاز إلى أن « الصيغة » الصناعية ـ التقنية » في رؤ ية التعليم قد أفرزت نموذجا وسمته ـ أيضا ـ في مكان آخر بأنه النموذج التقني في وضع المناهج وفي تطويرها . (Abdel-Halim, 1977) وينسب هذا النموذج إلى « رالف تايلر » أحد أعلام التربية في أمريكا . وقوامه أن تطوير المنهج يجب أن يسير في أربع خطوات متتالية هي :

١ ـ تحديد الأهداف من ثلاثة مصادر : المجتمع ـ طبيعة المتعلم ـ المواد الدراسية .

٢ ـ اختيار الخبرات التعليمية .

٣ ـ تنظيمها .

٤ ـ تقديم نواتج المنهج (Tyler1950) وقد قام بتطوير ذلك النموذج متخصصون آخرون في المناهج من أبرزهم : (Taba 1962pp.9 — 14;Goodlad 1966 p.173) ويؤكد النقاد أن ما تم من تطوير في نموذج « تايلر » يعتبر امتدادا لفكر تايلر (Macdonald 1971 pp.196 — 200) وتجدر الإشارة إلى أن نموذج « تايلر » هو أكثر النماذج شيوعا في وضع المناهج وتطويرها في كثير من بلاد العالم ، ومن بينها الدول العربية ، ومن أبرز ما يمثله نتاج تطوير المناهج وفقا لهذا النموذج ما جرى ـ ويجري ـ في تطوير المناهج في مصر . وما قام به المركز العربي للبحوث التربوية في الكويت ، أحد أجهزة مكتب التربية العربية لدول الخليج ، في تطوير مناهج التعليم في الدول العربية بمنطقة الخليج ؛ حيث يبدأ التطوير بتحديد الأهداف العامة للتعليم في كل مرحلة ، ويلي ذلك تحديد الأهداف الخاصة لكل مرحلة تعليمية ، ثم تحديد أهداف كل مادة من المواد الدراسية التي تدرس في المرحلة ، وحين تنتهي هذه الخطوة تنتقل أعمال التطوير إلى اختيار المحتويات ، ثم إلى ما يليها من خطوات يحددها النموذج الصناعي التقني .

*** أوجه نقد النموذج التقني فيما يخص الأهداف :**

توجه إلى هذا النموذج أوجه نقد كثيرة من أبرزها ما يلي :

١ ـ الإصرار في هذا النموذج على صياغة أهداف التعليم صياغة إجرائية قابلة للقياس يعني أن هذه الأهداف هي غاية التعليم ، وأن ما عداها من مكونات المنهج (المحتوى / المعلمون / الطلاب) وسائل إلى هذه الغاية . وهذا إفتراض خاطيء يتم فيه تجسيد المجردات (الصياغة اللفظية للأهداف وتنشئة بني الإنسان) ، ويجعل المعلمين والطلاب أدوات ووسائل لمقولات لفظية لبشر آخرين .

٢ ـ ومن أبرز الأخطاء في هذا النموذج اعتماده على إعمال نظام القيم في المجتمع عند اختيار الأهداف وصياغتها

فحسب ، والصواب هو أن نظام القيم ينبغي أن يوظف في كافة الخطوات التي تلي صياغة الأهداف ، عند اختيار المحتوى ، وفي اختيار طرائق التعليم ، وفي إختيار وسائل التقويم وأدواته . (Petters 1959, p. 85)

٣ ـ أكدت دراسات كثيرة أن الأهداف السلوكية عند إحكام صياغتها قد تكون دليلا لتحقيق بعض الأهداف الأكاديمية للمناهج ، وأن الارتباط بين النجاح الأكاديمي الذي تقيسه الاختبارات وبين أهداف أخرى للتعليم تتصل بالنواحي النفسية والخلقية مثل : الاستقرار النفسي ، إتقان العمل ، وإيثار الصالح العام والصدق ، واحترام الذات ، واحترام الآخرين ، ارتباط ضعيف جدا (Coleman 1966; Goodlad 1967) .

٤ ـ يغفل هذا النموذج حقيقة هامة ، وهي أن الأهداف السلوكية ليست إلا تعبيرا لفظيا عن رغبات من وصفوها وتوقعاتهم ، واللغة بطبيعتها نسيج مفتوح يملؤه كل قارىء وكل سامع بخيوط تختلف اختلافات شتى وذلك حيث دلت دراسات كثيرة (Ammoun, 1961 pp. 171 — 185) أن المعلمين في ممارستهم لايلتزمون إطلاقا بالأهداف التي تعد للمناهج ، وإنما يوظفون خبراتهم السابقة ، وتصوراتهم الشخصية .

*** الاتجاه الحديث في تصور الأهداف :**

واستنادا إلى ما أوجزت ـ آنفا ـ في شأن الأهداف السلوكية وإلى ما سبق أن أوضحت ـ قبلا ـ في تعريف المنهج فقد برز اتجاه حديث في شأن أهداف المناهج أوجز جوهره فيما يلي :

المنهج نظام فكري ، يجب أن يميز في أهدافه بين نمطين من الأهداف .

أ ـ أهداف جزئية Micro-objectives وهي الأهداف التي يمكن صياغتها صياغة إجرائية سلوكية ، لأنها مرغوبة وقابلة للصياغة وتشتق هذه الأهداف ـ عادة ـ من السياق الاقتصادي والسياسي والثقافي والاجتماعي (المذهبية الفكرية) للمجتمع . وهذه الأهداف تمثل مدخلا input خارجيا لنظام المنهج وهي دائما عرضة للتغيير ، وإعادة التفسير ، وسوء الفهم أحيانا .

ب ـ أهداف كلية Macro-objective تنبع من داخل نظام المنهج ذاته ontogenous inputs للثقافة وتتحدث عنها في عبارات مثل : الابتكار ، والكشف وتحقيق الذات ، تكامل الشخصية ، تنمية الولاء للثقافة وتتحكم في هذه الأهداف ـ دائما ـ عوامل لا يمكن رؤيتها مقدما ، وبالتالي لا تخضع للصياغة الإجرائية السلوكية ومن هذه العوامل : مستوى طموح الطالب ، فكرته عن نفسه وعن الآخرين ، اتجاهاته نحو التعلم والتعليم ، نوعية ودرجة التفاعل بين المعلم والطلاب في الموقف التعليمي ونحو ذلك .

واستنادا إلى ما قدمت فإن الاتجاه الحديث بشأن أهداف المناهج يدعو إلى النظر إلى الأهداف في صورة متكاملة ، لا يكتفي فيها بالأهداف الجزئية التي تصاغ إجرائيا فحسب ، لأن هذه الأهداف لا تغني ـ بأية حال ـ عن الأهداف الكلية . بل إن الأهداف الكلية ـ وقد مثلت لها فيما تقدم ـ هي الأهداف العليا للتعليم ، وتظل الأهداف السلوكية ـ دائما ـ خادمة للأهداف الكلية ، وتبطل الأهداف السلوكية إن تعارضت مع الأهداف الكلية .

ويؤكد الاتجاه الحديث ـ في هذا الصدد ـ على أن تؤخذ الأهداف الإجرائية السلوكية ـ مهما أحكمت صياغتها ـ على أنها فروض قابلة للتعديل أو الإضافة أو البطلان .

ولهذا الاتجاه تطبيقات شتى في بناء « نظرية المنهج » وفي اختيار المحتوى وفي الموقف التعليمي ذاته ، وفي تقويم المنهج . ففي التقويم ـ مثلا ـ نرتكب خطأ كبيرا إذا اعتمدنا فيه على الأهداف الإجرائية السلوكية فحسب لأنها ليست وحدها هي التي تتحكم في ناتج المنهج ، ففي نظام المنهج مكونات أخرى تؤثر في ناتجه النهائي .

وهذا هو ما تدعو إليه الفكرة الجديدة في التقويم ، وأعني بها « التقويم المتحرر من الأهداف Free-objectives evaluation .

المنهج الضمني :

من أبرز الاتجاهات الحديثة في مناهج التعليم بعامة ، ومناهج التعليم العام بخاصة توجيه عناية كبيرة إلى الآثار الجانبية التي تحدثها المدرسة مصاحبة لتدريس مناهجها الرسمية المعلنة .

وتمتلىء أدبيات التربية الحديثة بكلمات متعددة تشير إلى هذه الآثار ، وتحاول جمعها في مصطلح واحد .

وفيما يلي عرض لهذه المصطلحات وما يقابلها في اللغة العربية :

المنهج الذي لا يدرس	Unstudied Curriculum
المنهج غير المقرر	Unstated Curriculum
المنهج الباطن	Covert Curriculum
النواتج غير الأكاديمية للمنهج	Nonacademic Outcomes
المنهج المستتر أو الخفي	Hidden Curriculum
المنهج غير المقصود	Unintended Curriculum
المنهج الضمني	Implicit Curricuium
المنهج الكامن	Latent Curriculum

وأفضل هذه التسميات ـ في رأيي ـ هي « المنهج الضمني » ولا يتسع سياق هذه الدراسة لإيراد الاعتبارات التي تسوغ هذا التفضيل .

هذا ، وتجدر الإشارة إلى أن مفهوم المنهج الضمني نشأ منذ عام ١٩٦٥ تقريباً ، وكان إفرازا لدراسات نظرية وتطبيقية جادة قام بها عدد من المفكرين في الولايات المتحدة الأمريكية ، وفي بعض دول العالم الثالث ، وفي أوربا الغربية ، وخاصة من خلال من ينتمون إلى مدرسة فكرية تعرف بإسم « مدرسة فرانكفورت » (Frankfurt School) والقاعدة التي تنطلق منها الدراسات الخاصة بالمنهج الضمني هي ربط التعليم بالمذهبية الفكرية « أيديولوجي » السائدة في المجتمع ، وخاصة ما يتعلق منها بالجوانب السياسية والاقتصادية والثقافية والاجتماعية .

وساعد على شيوع مفهوم « المنهج الضمني » واتخاذه أداة للبحث العلمي في شؤون التعليم دراسات كثيرة ـ أيضا ـ أجريت في مجالات : اجتماعيات المعرفة ، واجتماعيات التربية ، و الأنثروبولوجيا التربوية .

*** ما قبل المفهوم :**

يعتمد هذا المفهوم على عدد من المسلمات من أبرزها مايلي :

١ ـ أن المدارس والجامعات ومعاهد التعليم كافة ، مؤسسات تهدف إلى التربية الاجتماعية والسياسية و خلقية والثقافية ، وأن الوظائف المنوطة بها ليست قاصرة على تدريس المواد الدراسية أو التدريب على اكتساب المهارات التقنية .

٢ ـ أن التعليم حق أصيل لكل مواطن دون نظر إلى الوضع الاقتصادي أو الاجتماعي للأسرة التي ينتمي إليها ، أو إلى جنسه (ذكر / أنثى) ـ أو إلى موقع إقامته (ريف ـ حضر ـ بادية) أو إلى عقيدته الدينية .

٣ ـ مؤسسات التعليم تمثل صورة مصغرة للمجتمع الذي تخدمه . وتتمثل فيها ـ دائما ـ تقاليد ومقاصد إنسانية تمثل نتاجا للمذهبية الفكرية (أيديولوجي) السائدة في المجتمع في بنيته السياسية والاقتصادية والثقافية والاجتماعية وفي نظام القيم الذي يحكم وجوه الحياة المختلفة في المجتمع .

٤ ـ أن الوظيفة الأساسية للتعليم في أي مجتمع ليست إعادة إنتاج الأوضاع الثقافية والاقتصادية والاجتماعية السائدة فيه ، وإنما هي تجديد هذه الأوضاع ، بصورة تحقق مزيدا من العدالة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية بين أبناء الفئات المختلفة في المجتمع . وتحقيقا لهذه الغاية فإن التعليم مطالب بأن ينمي في المتعلمين وعيهم بذواتهم ، ووعيهم بالتناقضات السائدة في المجتمع في كل جوانب حياته وأنشطته ـ والسبيل الآمنة لتأصيل هذا الوعي هي أن يتجه التعليم إلى تأكيد حرية المتعلمين ، واحترام ذواتهم ، وتنمية قدراتهم الفكرية ، (راجع مثلا : Giroux and Purpel,eds,1983: Giroux,1983) .

*** تعريف المفهوم وأبعاده :**

عرف المنهج الضمني تعريفات كثيرة ، وأعرض فيما يلي تعريفين له :

* المنهج الضمني مصطلح يشير إلى « نتائج أو تأثيرات ـ غير أكاديمية ـ ذات أهمية تربوية بالغة ، يحدثها التعليم المدرسي بطريقة منتظمة ، ولكنها لا تكون صريحة أو معلنة في أي من مستوياتها ، بصورة تيسر لعامة الناس فهمها ومعرفة مسوغاتها . . أن المصطلح يشير ـ بوجه عام ـ إلى وظيفة الضبط الاجتماعي الذي تمارسه مؤسسات التعليم » . (Valance,1973,pp . 5 — 21) .

* وأحدث تعريف أتيح لي الاطلاع عليه يقول فيه صاحبه ما يلي :

« إن الخيط الجامع لتعريفات المنهج « الخفي » هو أنه) مصطلح يشير إلى المعايير والقيم والمعتقدات غير المعلنة unstated التي تستند إليها القواعد والإجراءات التي تشكل الأعمال النمطية ، والعلاقات الاجتماعية التي تحدث في المدرسة ، وداخل الفصول الدراسية » . .

وواضح في التعريفين أن هذا المفهوم يؤكد على الثقافة السائدة في المدرسة بعامة ، وفي مواقف التعليم وأعني بها الفصول الدراسية ، والمواقف المختلفة التي تنظمها المدرسة بخاصة ، وما تنتجه هذه الثقافة وتلك المواقف من سمات عقلية وخلقية واجتماعية وسلوكية ، واتجاهات نحو الذات ونحو الآخرين ونحو الموضوعات والظاهرات الاجتماعية والسياسية . وتؤكد الملاحظات العامة للمشتغلين بالتعليم وغيرهم من عامة الناس أن مؤسسات التعليم تحدث آثارا سلبية بالغة في هذه الجوانب جميعها . وهذا ما أكدته نتائج بحوث علمية كثيرة أجنبية وعربية (راجع مثلا البحوث المنشورة في مجلة التربية المعاصرة التي تصدرها « لجنة اجتماعيات التربية » في رابطة التربية الحديثة بالقاهرة) .

والسؤال الذي يتبادر إلى الذهن هو كيف تحدث هذه التأثيرات وما أمثلتها ؟ وللإجابة عن هذا السؤال بإيجاز أقول :

دعنا نسلم جدلا أن من بين الأهداف التى تتوخى مؤسسات التعليم تحقيقها فى كل مراحل التعليم ، وفى التعليم العام بخاصة ما يلى :ـ

* تأكيد احترام المعلمين لذواتهم .

* تنمية ولائهم للمعتقدات الدينية الأصيلة الماثلة فى ثقافتهم .

* تنمية صفات خلقية واجتماعية مثل : الصدق ، والأمانة ، وإتقان العمل ، والتعاون ، وتجنب الغش والخداع .

* احترام الآخرين وتقديرهم دون نظر لمكانتهم الاقتصادية أو الاجتماعية أو عقيدتهم الدينية .

* تنمية قدرات المتعلمين على التفكير الحر الناقد ، وإتاحة فرص كافية من شأنها تحرير طاقاتهم الكامنة للإبداع والخلق .

* تدريب المتعلمين على التمسك بحقوقهم ، وأداء واجباتهم .

* المحافظه على الملكية العامة ورعاية مصلحة الجماعة .

* أن يكون سلوك المتعلم تجاه السلطة ـ أياً كانت ـ سلوكا متوازنا ، لا يخشاها ، ولا يخدعها ، وإنما يمحض لها النصح ، ويحاورها بالوسائل المشروعه .

أعتقد أن مثل هذه الأهداف لن يكون الاختلاف حولها كبيرا ، ويستطيع المرء بسهولة أن يجد فى الوثائق التربوية العربية نظيرا لمثل هذه الأهداف ، وإن اختلفت صياغة كل منها . وأعتقد ـ أيضا ـ أن مثل هذه الأهداف لا يتكفل بتحقيقها ما تتضمنه المقررات الدراسية من معارف ومعلومات ونصوص يحفظها الطلاب ، ويعيدون كتابتها فى الاختبارات والامتحانات ولا يعني هذا القول التقليل من شأن المعرفة ، وإنما يعنى أن هذا المستوى من الجهد التربوى ، ينقل المعارف من بطون الكتب والنصوص ليختزن المتعلمون بعضا منها فى عقولهم ، وذلك هو أدنى المستويات المطلوبة فى التعليم ، فالعلم عقيم مالم يتحول إلى سلوك عملي .

أعود إلى مجموعة الأهداف المقترحة فأقول : إن المصدر الحقيقي لتعليمها هو الثقافة السائدة فى المدرسة ، وفى عبارة أخرى : إن المتعلمين يتعلمون أنواع السلوك التى ترمز إليها هذه الأهداف ويتشربون القيم والمعايير التى تحكمها من السياقات المدرسية المختلفة ، وأنهم فى هذا التعليم يحاكون ويقلدون بوعي وبغير وعي ما تفرزه التفاعلات اليومية داخل المدرسة من خلال تنظيماتها المختلفة ، وداخل الفصول الدراسية من خلال التفاعلات التى تحدث بين المعلم والطلاب ، وبين الطلاب بعضهم بعضا ، وذلك على النحو التالى :ـ

* تركيز السلطة داخل المدرسة فى فرد واحد أو فى عدد محدود من الأفراد ، يستبدون وحدهم دون غيرهم من المعلمين بالتخطيط والتنظيم يؤكد فى نفوس المتعلمين شعورا بأن قيادات العمل محكومة بالتعيين دون نظر إلى المعرفة والخبرة ، والاستفادة من جميع العقول المتاحة فى بيئة المدرسة .

* التبكير بالتعليم المهني وجعله فى المرحلة الإعدادية ، من شأنه أن يرسخ فى المتعلمين إحساسا بأثر سيء للتعليم فى التمايز الاجتماعي ، وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص فى التعليم العام .

* تنويع التعليم إلى تعليم عام يؤهل للدراسات الجامعية ، وتعليم فني أو تقني يرسخ فى نفوس المتعلمين إحساسا بدونية من يلتحقون بالتعليم الفني وعلو المكانة الاجتماعية ، لمن يلتحقون بالتعليم العام المؤهل للتعليم الجامعي ، وذلك فى ضوء ما يسبغه المجتمع على كل نمط من أنماط التعليم من مكانة اجتماعية .

* توزيع الطلاب فى فصول « متميزة ومتوسطة وضعيفة » تبعا للدرجات التى يحصلون عليها فى الامتحانات ، يجعل بعض الطلاب يتسابقون إلى تحصيل الدرجات العالية التى تؤهلهم للفصول المتميزة بوسائل مختلفة منها ماهو غير مشروع ، ويتنافى مع ما أشير إليه فى أحد الأهداف المفترضة « تجنب الغش والخداع » .

* نمط العلاقات السائد بين إدارة المدرسة والمعلمين ، يمكن أن يوصف بأنه « استبدادى » أو ديمقراطى أو متسيب » ويتعلم الطلاب من خلال متابعتهم اليومية للنمط السائد فى هذه العلاقات ألوانا من الفكر وأساليب فى السلوك والتعامل .

تلك كانت أمثلة قليلة لما يتعلمه الطلاب من خلال تنظيم بنية التعليم ، ومن خلال التنظيمات داخل المدرسة ـ وننتقل الآن إلى إيراد بعض الأمثلة لما يتعلمه التلاميذ من خلال التركيب الاجتماعى داخل الفصل الدراسى ، ونمط التفاعلات بين المعلم والطلاب ، وبين الطلاب بعضهم بعضا . ويقوم جوهر التأثيرات فى هذه الجوانب على نمط التركيب الاجتماعى للفصل الدراسي ، وكيفية ممارسة المعلم لسلطته والقواعد التى تحكم العلاقات بين المعلم والمتعلمين .

ولا يتسع مقام هذه الدراسة لإيراد تفصيلات كثيرة حول كيف يستخدم المعلم السلطة داخل الفصل الدراسى ؟ وما الآثار المختلفة التى يحدثها سلوك المعلم ـ بوعي أو بغير وعي ـ فى التلاميذ ؟

وقد يكفي أن نشير ـ هنا ـ بإيجاز إلى بعض ما يتم داخل الفصل الدراسي من أحداث مختلفة ، وما تحدثه فى المتعلمين من آثار .

*** السلوك التنظيمى :**

ـ يتجه كثير من المعلمين إلى تصنيف المتعلمين داخل الفصل الدراسى الواحد إلى مجموعات وفقا لقدراتهم . ويبرر هذا السلوك بمقولة ، أن تعليم المجموعات المتجانسة فى قدراتها أيسر من تعليم المجموعات غير المتجانسة ، وبمقولة أنها وسيلة للتغلب على الفروق الفردية بين المتعلمين .

وقد دلت نتائج بعض البحوث أن هذا السلوك من شأنه أن يؤدى إلى تدني مفهوم « الذات » لدى عدد كبير من المتعلمين ، وتضخم مفهوم « الذات » لدى عدد آخر منهم : هذا بالإضافة إلى أنه يؤصل فكرة الفردية المسيطرة ، ويتجافى مع مبدأ التعاون والتكافل بين المتعلمين . (Giroux and penna, 1979, pp. 21-42)

ويقترح بديلا لهذا السلوك أن ينظم المتعلمون فى مجموعة مختلطة تمثل كل المستويات ، وأن يقوم ذوو القدرات العالية والتعلم السريع بمعاونة زملائهم بصور شتى ، فهذا أدعى إلى تأكيد مبدأ التعاون ، وتوثيق العلاقات الاجتماعية .

ـ يحرص بعض المعلمين على مطالبة المتعلمين بأداء عمل واحد وموحد ، وذلك على النحو الذى يصنعه معلمو اللغات فى موضوعات التعبير الشفهي والتحريري دون رعاية لتنوع خبرات المتعلمين ، وتوزع اهتماماتهم . ومثل هذا السلوك يشعر المتعلمين بالإحباط والعجز ، والاغتراب ، ويمنعهم من فرص الاختيار ، وعرض ما يجيدون .

* السلوك اللفظى والتفاعل الاجتماعى

ويتكامل مع السلوك التنظيمى داخل الفصل الدراسى ألوان مختلفة من السلوك اللفظى والتفاعل الاجتماعى ، تحدث آثارها فى المتعلمين بطريقة خفية . وفيما يلى أمثلة لبعض ألوان هذا السلوك .

- يتبنى بعض المعلمين فى تدريسهم استراتيجية ، مغزاها أن هدف التعليم هو تعديل سلوك المتعلمين ، وأن المهمة الأولى للمعلم هى إدارة التعليم . وفى نطاق هذه الاستراتيجية طورت أساليب التعليم المبرمج والتعليم بمعاونة الحاسب الآلى .

ويرى كثير من المتخصصين أن مثل هذه الاستراتيجية تختصر السلوك الإنسانى فى السلوك الظاهرى ، وأنها تهمل اهتمامات المتعلمين ، وتفقدهم القدرة على الابتكار ، وتحولهم إلى شخصيات آلية ، وتحرمهم من ثمرات التفاعل الاجتماعى داخل الفصل الدراسى (الخضرى ، ١٩٨٥ ، ص ٥٩) .

- أكد التحليل العاملى لنتائج عدد من البحوث التى تمت فى بعض المدارس الابتدائية والثانوية (Ryans, 1964,pp. 67-102) ، أن السلوك الاجتماعى للمعلمين يمكن تصنيفه فى خمسة أنماط يمثل كل نمط منها امتدادا بين طرفين ، وذلك على الوجه التالى :

أ - سلوك ينبىء عن كون المعلم ودودا ، ومتعاطفا مع المتعلمين - فى مقابل سلوك ينبىء عن تباعد المعلم عنهم ، وانطوائه على ذاته .

ب - سلوك يشعر المتعلمين بأن المعلم يفهم مسؤولياته ، ويقوم بها بشكل مخطط ومدروس - فى مقابل سلوك يشعرهم بأنه معلم متسيب ، ويؤدى الأعمال المنوطة به بصورة عشوائية .

ج - سلوك يشعر المتعلمين بقدرة المعلم على استثارة المتعلمين ، وحفز خيالهم - فى مقابل سلوك يجعل المتعلمين يحسون أنه معلم كسول ونمطي .

د - نمط السلوك الذى يشير إلى الثبات الانفعالى لدى المعلم وقدرته على التلاؤم مع المواقف المختلفة - فى مقابل السلوك الذى يشعر المتعلمين بأن المعلم لا يتسم فى انفعالاته بالثبات أو التوازن .

ه - نمط السلوك الذى يستشعر المتعلمون من خلاله أن اتجاهات المعلم نحوهم إيجابية وأنه يقدر جهودهم ، فى مقابل نمط السلوك الذى يجعل المتعلمين يحسون أن اتجاهات المعلم نحوهم سلبية ، وفكرته عنهم متدنية .

واستنادا إلى تعدد أنماط التفاعل الاجتماعى التى أشارت إليها البحوث فإن الحقيقة المستقرة ـ الآن ـ هى أن بيئة الفصل الدراسى أو مناخه العام الجامع ، يحدث آثارا عديدة فى شخصيات المتعلمين ، وينقل إليهم عديدا من القيم والمعتقدات والمعايير والمفاهيم التى تؤثر فى شخصياتهم .

أما بعد ، فواجب علينا أن نؤكد أن هذه الدراسة ، قد عنيت بالإشارة إلى بعض الاتجاهات العامة فى سياسة « التعليم العام » وبرامجه ومناهجه . ومجمل ما هدفت إليه الدراسة هو استنفار عقول التربويين والمسؤولين عن التعليم فى الأمة العربية إلى النظر فى جعل الهدف الأسمى للتعليم العام هو « تأكيد الهوية الثقافية العربية وتجديدها » وتبقى بعد هذا أسئلة كثيرة لم تتعرض هذه الدراسة ـ بالتفصيل ـ للإجابة عنها وهى :

١ ـ ما السمات الدينية والخلقية والعقلية والاجتماعية والوجدانية التى ينبغى أن يستهدف « التعليم العام » فى البلاد العربية تحقيقها فى الأجيال الناشئة ؟

٢ ـ ما المكونات الأساسية لمناهج التعليم العام ـ فى ضوء التعريف الذى اقترحناه للمنهج ـ التى يمكن أن تحقق هذه السمات ؟

٣ ـ كيف يمكن أن يتحول المعنيون بالتعليم فى العالم العربى من الصيغة « الصناعية ـ التقنية » إلى الصيغة « الثقافية الأيكولوجية » فى محاولاتهم لتطوير التعليم أو إصلاحه ؟

والإجابة على مثل هذه الأسئلة لا يستطيع أن ينهض بها فرد أو عدد محدود من الأفراد ، وإنما هى مهمة تستلزم حوارا متواصلا ، يفرز فكرا عربيا أصيلا ، ينأى عن التبعية ، ويستفيد مما حدث فى مجالات التربية فى ثقافات أخرى دون أن ينبهر به ، أو يذوب فيه .

هذه دعوة إلى حوار تأخر كثيرا وآن له أن يبدأ ؛ وقد قدمت فيه جهد المقل ، وما أردت به إلا الإصلاح ما استطعت ، وما توفيقى إلا بالله ، عليه توكلت ، وإليه أنيب .

* * *

المراجع

* فى اللغة العربية :

(١) ابن خلدون ، عبد الرحمن ، مقدمة ابن خلدون (القاهرة : المكتبة التجارية ، بدون تاريخ) .

(٢) الأفغانى ، جمال الدين ، خاطرات جمال الدين الأفغانى ، طبعة بيروت ١٩٣١) .

(٣) حسين ، ت ، ترجمة الرشيد ، محمد الأحمد ، ومراجعة عبدالحليم أحمد المهدي ، التعليم العالي والتمايز الاجتماعي : دراسة عالمية مقارنة (الرياض : مكتب التربية العربي لدول الخليج ، تحت الطبع)

(٤) الخضري ، نجيبة أحمد « نموذج نفسي للموقف التعليمي » مجلة « دراسات وبحوث » جامعة حلوان ـ القاهرة ، المجلد الثامن ، العدد الأول (فبراير ١٩٨٥) ٥١ ـ ٧٢ .

(٥) سرحان ، الدمرداش ، وكامل ، منير ، المناهج (القاهرة : الانجلو المصرية ١٩٦٩) .

(٦) سرور ، أحمد فتحي ، استراتيجية تطوير التعليم في مصر (القاهرة وزارة التعليم ١٩٨٧) .

(٧) عبدالحليم ، أحمد المهدى « نحو خطة للتنمية في دول الخليج » ورقة عمل عرضت في مؤتمر الأدباء والمعنيين بالبرامج والمجالات الثقافية « الذى عقد في بغداد ، ١٩٨٦ .

(٨) عبد الحليم ، أحمد المهدى « إصلاح التعليم بين صيغه غالبة وصيغه غائبة » فى مجلة « دراسات فى المناهج وطرق التدريس » التى تصدرها الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، العدد الثالث (يناير ١٩٨٨) .

(٩) كومز ، فيليب ، ترجمة حربى ، محمد خيرى وآخرين ، أزمة العالم فى التعليم من منظور الثمانينيات (الرياض : دار المريخ ١٩٨٧) .

(١٠) كومز ، فيليب ، ترجمة كاظم ، أحمد خيرى وجابر ، جابر عبد الحميد ، أزمة التعليم فى عالمنا المعاصر (القاهرة دار النهضة العربية ١٩٧١) .

(١١) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، استراتيجية تطوير التربية العربية (تونس : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٧٩) .

In English :

(12) Abdel-Halim, A.E: "An Intersystem Model for Curriculum Theory and Practice" unpublished Ph.D. dissertation, the Ohio State University, 1965
(13) ———— "A New Perspective for Curriculum Objectives" paper presented at the A E R A annual meeting in New York, April 1977, ERIC ED., No. 137951.
(14) Adelman, C: Devaluation, Diffusion and College Connection: A Study of High School Transcripts, 1964-1981 (Washington, D.C: National Commission on Excellence in Education, 1982), ERIC ED 228244
(15) Ammoun, M. B: "Educational Objectives: The Relationship between The Process of Their Development and Their Quality," unpublished Ph.D dissertation, The university of Chicago, pp. 171-185
(16) Baldridge, J.Y and Deal T. (eds): The Dynamics of Organizational Change in Education (Berkeley, CA.,: McCutchan Co., 1983)
(17) Coleman, J: Equality of Educational Opportunity, Washington D.C (U.S. Department of Health, Education and Welfare, 1966)
(18) Giroux, H. and Penna, A: "Social Education in the Classroom: The Dynamics of the Hidden Curriculum": Theory and Research in Social Education 7:1 (Spring 1979)
(19) ———— and Purpel D (eds): The Hidden Curriculum and Moral Education (Berkeley, CA.,: McCutchan Co., 1983)
(20) ———— Theory and Resistance in Education (Mass.,: Bergin and Garvey, 1983)
(21) Goodlad, J.I, The Dynamics of Educational Change (New York: McGraw-Hill book Co., 1975)
(22) ———— A Place Called School: prospects for the future (New York: McGraw-Hill., 1984)
(23) ———— (ed), the Ecology of School Renewal (Chicago: The University of Chicago Press, NSSE yearbook, part I, 1987).

(24) Hall, G.E and Loucks "Bridging the Gap: policy research rooted in practice" in Policy making in Education (Chicago: The University of Chicago press, NSSE yearbook, part I, 1982)
(25) Hechinger, F, "The high school-college connection," in Common Learning: A Carnegei Colloquium on general education (Washingtion, D.C: CarnegieFoundation for Advancement of Teaching, 1981)
(26) Heckman, P.E. "Exploring the Concept of School Renewal: Cultural differances and similarities between more and less renewing schools, A study of Schooling, technical report No. 33 (los angeles: loboratory in school and community education, university of California, 1982)
(27) Illinois State Board of Education, Instructional program mandate: A prelimenary report (springfield, IL; Illinois State Board of Education, 1982)
(28) Kadar-Fulop, "culture, writing and The curriculum" in writing Across language and culture, ed, purves, A.C. (Beverly hills, CA: sage publications, in press)
(29) Macdonald, J.B. "currieulum theory" The Journal of Educational Research, vol. 64 No. 5 (January 1971)
(30) Petters, R.S, Authority, Responsibility and Education (London: George Allen, 1959)
(31) Purves, A.C. "general education and the search for a common culture" in Cultural Literacy and the Idea of General Education (Chicago: University of Chicago Press, NSSF yearbook, part II, 1988) 1-8
(32) Ryans, D "Research on Teacher Behavior," in Biddle, B.J and Ellena, W.J (eds) Contemporay Research on Teacher Effectiveness (New York: Wolt, Rinehart, 1964)
(33) Said, E, The World, the Text, and the Critic (Cambridge, MA: Harvard University Trees, 1983)
(34) Sarason, S.B, The Culture of the School and the Problem of Change, 2nd ed. (Boston, Mass: Allyn and Bacon, 1982)
(35) Sirotnik, K.A "Responsibility vs. Accountability: "Towards a Professional Teaching Profession" (Paper Presented at Annual Meeting of A E R A, Chicago, 1985)
(36) ———————— "The Process of School Renewal" ch. 3 in Goolad (ed) The Ecology of School Renewal (Chicago: NSSE Yearbook, I, 1987).
(37) Taba, H, Curriculum Development: Theory and Practice (New york: Harcourt, 1962).
(38) Tyler, R.W. Basic Principles of Curriculum and Instruction (Chicago: University of Chicago Press, 1950)
(39) Vygotsky, L'as quoted in Morkova, A.K, The Teaching and Mastery of Language (London: Croom Helm, 1979).
(40) Weinreich, U, Language in Contact: Findings and Problems (The Hague: Mouton, 1963).
(41) Westbury, I. and Purves, A.C (eds) Cultural Literacy and the Idea of General Education (Chicago: The University of chicago Press, NSSE yearbook, Part II, 1988).

* * *

التعليم الفني بين الأسر والانطلاق

يوسف عبد المعطي

التعليم الفني في بلادنا العربية أسير .

أسير ظروف نشأته ، وما ألقت عليه من ظلال وما تكون بسببها نحوه من اتجاهات .

وأسير موقعه وسط نظم تعليمية جامدة استعرناها ممن تخلوا عنها ، لم تفسح للتعليم الفني مكانا فيها ، ليصبح جزءا من نسيجها الحي ، لترتبط المعرفة بتطبيقاتها التكنولوجية ، وليجمع أبناؤنا بين مهارة الفكر وتقانة اليد ، لنصنع الأشياء بدلا من أن نتوقف عند صناعة الكلمات ، بل عزلته هذه النظم في مسار منفرد يدور فيه مغلقا حول نفسه ليصبح سندريلا التعليم أو ابن العم الفقير في أسرة التربية .

والتعليم الفني أسير حجم ونوعية مدخلاته من الطلاب ، فالعزوف عنه لا يسمح له أن يجتذب الجموع ، فيحظى بالممتازين أو يختار المبدعين فليس له كبير اختيار بين المتقدمين إليه .

وهو أسير هياكله التقليدية وبناه وطرائقه ، لغياب مؤسسات البحث العلمي التي توالي تقويم جوانبه ، وتتعرف بأسلوب علمي على واقعه ومشكلاته وتقدم الحلول لإمكانات تطويره .

وهو أسير مناهجه وأجهزته ومعداته ، التي لا تواكب سوق العمل لضعف صلتها به وعدم مشاركته في أمورها وغياب الجسر الحي للتعاون المشترك بينهما .

وهو أسير نظم للأجور والاستخدام أقيمت من أجل الياقة البيضاء والعمل المكتبي تمنحه الأولوية وتفسح له باب الترقي وهكذا أصبحت هذه النظم قوة طاردة عن الإقبال عليه .

وأخيرا هو أسير هذه الظروف كلها ، فأصبح

يدور في الساحة المحدودة المسموح له بها ، يتحرك في نطاق إصلاحات محدودة يطور في هذا المنهج أو ذاك ويستبدل هذه المُعَدَّة أو تلك ويطور كتابا أو يجرب طريقة في خطوات جزئية يشعر بعدها دائما أنه في موقعه لا يتقدم .

ولكن في بلادنا العربية أيضا جهود مخلصة تسعى في صدق ودأب لفكاك هذا العاني الذي طال أسره ، وهي تواصل اللقاء والحوار والتخطيط وتسعى وفق ما يتيسر لها من إمكانات لقدر من التنفيذ ، وقد حققت قدرا طيبا من الحركة في بعض البلدان وقطعت خطوات في رحلة الانطلاق من الأسر .

وتسعى هذه الدراسة ، إلى أن تعيش مع التعليم الفني رحلة أسره وظروفها بدءا من الجذور التي تشده في ماضيه ، ومرورا بواقعه وقوفا عند مشكلاته واستشرافا لمستقبله وآمال انطلاقه ، لتحقيق دوره في بناء الانسان والاسهام في تنمية مجتمعه ، محاولة في كل ذلك أن تستند الى الوثائق والبحوث والدراسات لتوثق الرحلة في أمانة ودقة ولتضع أمام المهتمين والمعنيين صورة متكاملة عن التعليم الفني تعين على اتخاذ خطوات فاعلة نحو رحلة الانطلاق والتطوير .

المكانة والجذور :

لم يحظ نوع من أنواع التعليم ـ في العقدين الأخيرين ـ بهذا القدر من المؤتمرات والكتابات والاهتمام والتركيز كالذي حظي به التعليم الفني .

فهو كما تذكر تلك الكتابات ، طوق النجاة للدول النامية لتمكينها من إعداد مواردها البشرية اللازمة لمشروعات التنمية فيها .

وزيادة الاقبال عليه واتساعه ، هو الحل الموصوف لمعالجة البطالة المقنعة لحشود الخريجين من البرامج الأكاديمية النظرية ، الذين تكتظ بهم الوظائف الحكومية في الدول النامية .

وهو التعليم القادر في رأي المربين ـ أن يعيد للتربية توازنها لتجمع في تكامل بين التأمل والممارسة ، وبين قراءة الحرف وقراءة كتاب الحياة ، فإعادة العمل إلى التعليم ، هو الوسيلة لمنح التعليم قلبا فتيا ينبض بحاجات مجتمعه ويكتسب خريجوه من خلال الممارسة والعمل الوعي بقيمة العمل وكرامته وتحمل المسئولية وإدراك قيمة الوقت والجهد ، إلى جوار ما يتيحه من فرص اكتشاف الفرد بقدراته وإمكاناته ووسائل تنميتها وأصلح المجالات في دنيا العمل لاستثمارها .

قيل هذا وغيره كثير .

ولكن القول شيء والفعل شيء آخر ! فعلى أرض الواقع نرى أن نوعا من أنواع التعليم لم يلق من الإعراض والعزوف والنظرة الاجتماعية المتدنية من مجتمعه كما لقي التعليم الفني .

فهو التعليم المطلوب المرفوض ، اللازم المهمل ، الأساس الذي يأتي في آخر قائمة الأولويات !

ولعل أصدق الأوصاف دلالة على هذا الوضع ، هو تلك العبارة التي أجاب بها أحد المثقفين حين سئل عن رأيه في هذا التعليم فأجاب :

هو خير أنواع التعليم وأعظمها نفعا . . لأبناء الجيران ! فالرجل يؤمن به ويدرك أهميته ولكنه ينصح به أولاد سواه . .

ولا تقتصر تلك النظرة إلى التعليم الفني على العالم العربي أو النامي بل تصدق ، وإن اختلفت في الدرجة ـ على المجتمعات المتقدمة والنامية على السواء .

فقد أوضحت الدراسة الشاملة التي أجراها المجلس القومي للأبحاث في الولايات المتحدة الأمريكية في أواخر السبعينات عن التعليم الفني « إن طلاب هذا التعليم مقارنة بطلاب التعليم العام ينتمون إلى أسر من مستوى اجتماعي واقتصادي أقل ، كما أن قدرتهم الأكاديمية وبخاصة اللفظية هي بمستوى أدنى كما أن مستوى الآباء التعليمي هو أيضا أقل » .[1]

وتمتد جذور هذه النظرة إلى نشأة النظم التعليمية الغربية ، فقد كان التعليم يمثل انعكاسا لظروف المجتمعات الطبقية التي كانت سائدة في الدول الأوروبية حتى نهاية القرن التاسع عشر ، والتي كانت تقسم المجتمع إلى « صفوة » لها حق التعليم والسلطة والثروة والسيادة « وكثرة » عليها واجب العمل والخدمة .

وهكذا كان هناك مساران للتعليم في تلك المجتمعات :

مسار لأبناء الطبقة العاملة ، يعدهم في حدود الدور الاجتماعي المرسوم لهم وهو دور العمل والخدمة وهو مسار تعليمي منته عند المرحلة الابتدائية وغالبا ما يكون بالمجان .[2]

ومسار ثان لأبناء النبلاء والصفوة ، يقدم لهم تعليما يمتد بعد المرحلة الابتدائية إلى المدرسة الثانوية التي تقدم لهؤلاء الصفوة تعليما كلاسيكيا يعدهم لدورهم الاجتماعي ، فهم ليسوا بحاجة إلى العمل ولا هم مطالبون بالخدمة ، بل لديهم الفراغ الذي لا بد وأن يشغل بدراسات الأدب واللغات القديمة والفلسفة التي تمثل الأركان الأساسية لثقافة « السيد » ويفتح هذا التعليم أمامهم الأبواب للجامعة .

وحتى حين حدثت الثورة الصناعية ، وأصبح من الواضح أن إعداد الطبقة العاملة للتعامل مع الآلات والمهام الجديدة يستوجب دراسة بعض العلوم الطبيعية والتطبيقية ، لم تفتح المدرسة الثانوية ـ مدرسة الصفوة ـ أبوابها لهؤلاء إذ أنه ـ كما يحدثنا تقرير اللجنة القومية لإصلاح التعليم الثانوي ـ « لم تكن المدرسة الثانوية حتى نهاية القرن التاسع عشر قد

---

(١) National Research Council. Assessing Vocational Education Research and Development, Washington: National Academy of Science, 1976, p. 7.

(٢) محمود عبد الرزاق شفشق . تاريخ التربية . القاهرة ، دار النهضة ٦٨ ص ٢٥١ .

نظر إليها كاستمرار طبيعي للتعليم بعد المرحلة الابتدائية بحيث يمكن أن ينفق عليها من المال العام بل كان أمر إتاحتها للعامة موضع صراع واختلاف » .(٣)

ومن هنا كان الحل هو مد مسار المدرسة الابتدائية لأبناء العامة لفترة تسمح بتدريس تلك المواد ، فظهرت في تلك الفترة المدارس الابتدائية الراقية أو الوسطى في أوربا استجابة لذلك ، كمدارس (Mittle Scule) في ألمانيا و (Mellen Skole) في السويد والدانمارك و (Ecole Moynne) في بلجيكا و (The High Grade School) في انجلترا و (Ecole Primaire Superieure) في فرنسا و (UID School) في هولندا .

وكان هذا النوع من المدارس يقدم برنامجا ، يجمع بين قدر من العلوم الأكاديمية والتدريب المهني ، ويعد الخريجين للالتحاق بالوظائف الوسطى في عالم الصناعة والتجارة والزراعة .(٤) أو لتدريب مهني أعلى ولكنها لا تؤدي إلى الجامعة .

وهكذا ولد التعليم الفني ومدارسه الصناعية المهنية موصوفا منذ البداية ، بأنه تعليم من الدرجة الثانية يخدم طلابا من أبناء الفئات الأقل مكانة اجتماعيا واقتصاديا ، فولد منتهيا ، مغلقا لا يقود إلا إلى سوق العمل والحرفة ، يرسخ الوضع الاجتماعي للملتحقين به فلا يفتح أمامهم أبوابا إلى مسار تعليمي أعلى ، يؤدي إلى وظائف السلطة والحظوة وهو ما كانت تؤدي اليه المدارس الثانوية التقليدية .

ولقد كانت هذه الجذور التاريخية وراء النظرة المتدنية إلى هذا التعليم ، وترسخت في البلدان النامية على نحو أوضح ، لما تمر به تلك البلدان من فترات مخاض اجتماعي تحاول الطبقات التي عانت من الحرمان ـ وهي تمثل الكثرة ـ أن تجد لها من خلال التعليم منفذا لتحقيق تطلعاتها إلى مزيد من الخدمات والدخل والمستوى الاجتماعي ، مما دعا إلى إقبالها على أنواع التعليم الأخرى التي توفر لها فرصا أكبر لصعود السلم الاجتماعي وما يدره من مزايا .

ولقد ظلت هذه النظرة ملتصقة بالتعليم الفني ، حين نقلت صيغته إلى بلادنا العربية فظل حبيس إسارها تحاول الجهود المخلصة أن تحقق له الفكاك والانطلاق من الأسر .

وقد يكون من المناسب قبل أن نطل على واقع هذا التعليم رصدا لظروفه وتعرفا على مشكلاته ومحاولة لاستشراف وجهته المستقبلية ، أن نحاول تحديد مسماه بين التسميات الكثيرة التي تطلق عليه .

تعليم فني أم مهني أم تقني ؟

حتى سنوات قلائل لم يكن هناك اتفاق على تسمية أو مصطلحات موحدة مقبولة ومستخدمة لهذا التعليم في البلاد العربية .

---

(٣) The Reform of Secondary Education-A Report of the National Commission on the Reform of Secondary Education. New York: Mc Graw Hill, 1973, p. XII.

(٤) A. Hargreaves and L. Tickle (Eds). Middle Schools: Origins, Ideology and Practice, London: Harper and Row.

ونظرا لأن مصطلح التعليم الفني هو المصطلح المستخدم في مصر للدلالة على هذا التعليم منذ نشأته بها وحتى الآن ، فقد انتقل منها إلى البلاد العربية التي تبنت الصيغة المصرية لهذا التعليم .

أما مصطلح « المهني » فكان يطلق إعادة على التدريب الذي يقدم لإتقان مهارة حرفية ، ويقدم عادة في إطار وزارات الشئون الاجتماعية والعمل لأولئكم الذين تسربوا من مراحل التعليم أو توقفوا عن إتمامه .

ونتيجة للتوصيات المتكررة من المؤتمرات التي عقدت حول التعليم الفني ، فقد بذلت جهود مكثفة في السنوات العشر الأخيرة للتوصل إلى مصطلحات محددة متعارف عليها ، سواء في تسمية هذا التعليم بأنواعه ومستوياته أو في الجوانب المتصلة بتعليمه أو طرائقه وتنظيماته وبناه أو محتواه أو معلميه أو مؤهلاته .

وقد توجت هذه الجهود بصدور دليل مصطلحات التعليم التقني والمهني ، الذي صدر عن منظمة اليونسكو عام ١٩٨٤ كما كان للاتحاد العربي للتعليم التقني جهود مشكورة في هذا الصدد[٥] .

ووفقا لدليل اليونسكو المشار اليه نجد أن مصطلح التعليم الفني قد اختفى !

فالتعليم الذي يعد أفرادا مهرة لمجموعة من المهن أو الحرف أو الوظائف ، والذي يقدم عادة على مستوى المرحلة الثانوية ويتضمن تدريبا عاما وعمليا لتنمية المهارات المطلوبة من قبل المهنة المختارة ، كما يقدم الدراسات النظرية المتعلقة بها مع التركيز على الجانب العملي أصبح يطلق عليه :

التعليم المهني Vocational Education وهو بذلك مصطلح بديل لما كان يطلق عليه التعليم الثانوي الفني .

أما مصطلح التعليم التقني Technical Education فأصبح يطلق على التعليم المصمم لإعداد المستوى الأوسط من العمالة Technicians والذي يقدم في المرحلة الجامعية الأولى (المعاهد العليا عادة لمدة عامين أو ثلاثة) ، ويتضمن هذا التعليم جانبا عاما ودراسات نظرية وعلمية تقنية وتدريبا على المهارات ذات العلاقة ، ويمكن أن يطلق مصطلح التعليم التقني أيضا على التعليم الجامعي لإعداد المهندسين والتكنولوجيين .

أما مصطلح التعليم التقني والمهنى Technical & Vocational Education فقد أصبح يقصد به الإشارة إلى العملية التعليمية عندما تتضمن بالإضافة إلى التعليم العام ، دراسة التكنولوجيات والعلوم المتعلقة بها والتعريف بالمهن في القطاعات المختلفة الاقتصادية والاجتماعية .

وبذلك لم يصبح هذا المصطلح تسمية لنوع معين من هذا التعليم ولا لمستوى معين من مستوياته .

ولكن استخدام هذه المصطلحات ، وإن بدا اتجاه واضح نحو الالتزام بها في الكتابات العلمية ، وفي أعمال منظمات اليونسكو والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم والاتحاد العربي للتعليم الفني ، إلا أن الاستخدام الميداني

---

(٥) اليونسكو . شعبة التعليم المهني والتقني . دليل مصطلحات التعليم التقني والمهني طبعة مراجعة . باريس ١٩٨٤ .

ما يزال يشيع فيه استخدام مصطلح التعليم الفني كدلالة على هذا النوع من التعليم . بل إنه من الطريف أن دراسة اليونسكو حول هذا التعليم في دول الخليج العربي عام ١٩٨٥ ، قد كتب على عنوانها الخارجي « التعليم التقني والفني في دول الخليج العربية » ، بينما العنوان في الغلاف الداخلي « التعليم التقني والمهني في دول الخليج العربية » !

التعليم التقني والمهني (الفني) على أرض الواقع

أولا : حجم التعليم الفني

رغم الجهود الكثيرة التي بذلت في أغلب الأقطار العربية في العقدين الأخيرين لمحاولة تطوير التعليم الفني كما ونوعا ، والعمل على زيادة قدرته على اجتذاب أعداد أكبر وتوعيات أكثر ملاءمة ، إلا أن التعليم الفني ما يزال يحتل شريطا ضعيفا إذا ما قورن بالتعليم الثانوي العام في بلدان تتوقف حركة التنمية فيها على توافر أطر فنية مدربة . وتشير آخر البيانات والإحصاءات المتوافرة والمنشورة عام ١٩٨٦ ، إلى أن مجموع أعداد طلبة التعليم الفني في الوطن العربي تبلغ ٩٢٠ ألف طالب مقابل ٢,١ مليون طالب في التعليم الثانوي العام أي أن نسبة التعليم الفني إلى مجموع المرحلة الثانوية هو بحدود ٣, ٣٠٪ .

ويلاحظ التفاوت الضخم بين الأقطار العربية في هـذا الصدد ، فهنـاك قطران عـربيان فقط ـ البحرين ومصرـ بلغت فيهما نسبة التعليم الفني إلى مجموع التعليم الثانوي أكثر من ٥٠٪ بينما تتوزع النسب بين باقي الأقطار العربية على النحو التالي :

من ٢٠ ـ ٣٠٪ في كل من تونس وسوريا والعراق ولبنان وليبيا .
من ١٠ ـ ٢٠٪ في الأردن وجيبوتي والسودان والصومال وفلسطين واليمن الديمقراطية .
من ٥ ـ ١٠٪ في الجزائر والسعودية وعمان والعربية اليمنية .
أقل من ٥٪ في كل من الامارات وقطر والمغرب وموريتانيا .

وحين ينظر الى نسب توزيع التخصصات المختلفة في التعليم الفني ، فإننا نجد أن التعليم التجاري يحتل المساحة الأكبر من حجم التعليم الفني في البلاد العربية ، ويليه التعليم الصناعي ثم الزراعي ، إذ تبلغ نسبة أعداد طلبة التعليم التجاري في كافة الأقطار العربية (عدا الكويت والجزائر ولبنان) حوالي ٥٤,١٪ من مجموع طلبة التعليم المهني ، يليه الصناعي ٣٣,٢٪ فالزراعي ٩,٥٪ فالصحي ٦,١٪ وبقية التخصصات ١,٦٪ .

ويقف المرء حائرا أمام هذا التوزيع ، إذ يرى أن نسبة التعليم الفني الزراعي في بلدين زراعيين هما مصر والعراق هي ١٠٪ من مجموع طلاب التعليم الفني ![٦]

(٦) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم . التعليم المهني في الوطن العربي تونس ١٩٨٦ ص ٥٩ ـ ٦٢ .

وقد يكون من المفيد والمناسب أن نطل على هذا الواقع العربي من نظرة شاملة إلى الصورة الكلية لواقع التعليم الفني في العالم على اتساعه مقارنا بالتعليم العام ، لندرك موقعنا وحركتنا من العالم حولنا كما يوضحها الجدول التالي :

التعليم الفني في العالم مقارنا بالتعليم العام في الفترة من ١٩٧٠ ـ الى ١٩٨٠[٧]

مجموعات البلدان في العالم	الالتحاق بالتعليم الفني مقارنة بالتعليم العام٪	معدلات النمو السنوي للتعليم الفني والعام٪	
		نمو التعليم الفني٪	نمو التعليم العام٪
كل العالم	١ : ٦	٤,٥٪	٣,٩٪
البلدان المتقدمة	١ : ٤	٣٪	١,٤٪
البلدان النامية	١ : ٩	٧,١٪	٦٪
أفريقيـا	١ : ١٥	٦,٧٪	١٣,٥٪
آسيـا	١ : ١٢	٤,٥٪	٤,٧٪
أمريكا اللاتينية	١ : ٣	٦,٢٪	٤,٨٪
البلاد العربية	١ : ٨	٨,٩٪	٩,٦٪

وجدير بالملاحظة أيضا أن هذه الاحصاءات لم تشمل إلا التعليم الفني النظامي طول الوقت ، علما بأن التعليم الفني لبعض الوقت (نظام السندوتش) منتشر على سعة في البلدان المتقدمة وتختلف نسبته من دول متقدمة الى أخرى .

كما أنه من المعروف أن النظم التعليمية في البلدان النامية لم تستوعب إلا نسبة محدودة من فئة السن من السكان ممن هم في عمر المرحلة الثانوية ، بينما يختلف الوضع في البلدان المتقدمة إذ تتراوح نسبة استيعاب المرحلة الثانوية لمن هم في فئة السن الخاصة بها من السكان بين ٥٠٪ الى ٩٠٪ .

ومن هنا فإن نسبة التعليم الفني الى التعليم العام في البلدان المتقدمة الى البلدان النامية ينبغي أن تأخذ هذا الجانب في الاعتبار .

(٧) المصدر : اليونسكو :
Technical and Vocational Education in the World 1970-1980 A Statistical Report UNESCO, 1983.

ملحوظة : لم تشمل البيانات الواردة في الجدول أعلاه البيانات المتعلقة بالولايات المتحدة الأمريكية ، وجمهورتي الصين الشعبية وكوريا واستراليا ونيوزيلندا .

ثانيا : مدخلات التعليم الفني من الطلاب

في أغلب الدول العربية يستقبل التعليم الفني الطلاب الذين أنهوا بنجاح المرحلة المتوسطة على اختلاف في أسلوب وقواعد توزيعهم على التعليم الثانوي العام أو الفني بين تلك الدول ، إلا أن السمة الغالبة هي أن مدخلات هذا التعليم « تكاد تكون مقتصرة على ذوي المعدلات الواطئة ممن لم يسعفهم الحظ بالالتحاق بالتعليم الثانوي العام » ، فالتعليم الفني هو الملاذ الأخير للمضطر الكاره في أغلب الأحيان .

ولا تتوافر بين أيدينا دراسات علمية منشورة على المستوى العربي حول المواد الدراسية التي أدت الى تدني معدلات هؤلاء الطلاب الذين لجأوا إلى التعليم الفني ، أو حول الهدر في هذا التعليم بالرسوب والتسرب وتحليل أسبابه ، إلا أن الملاحظة المتكررة في عدة أقطار عربية هي أن مواد اللغة الانجليزية والرياضيات وأحيانا العلوم هي المواد التي تؤدي إلى ذلك ، مع العلم أن هـذه المواد ذاتهـا هي المواد الأساسية في أي دراسة تكنولوجية أصيلة ، مما قد يشير إلى عدم ملاءمة مدخلات هذا التعليم لمتطلباته .

وتخلو دراساتنا العربية من بحوث تتناول خلفيات الطلاب في الأنواع المختلفة من التعليم ، ومن بينها التعليم الفني بما يلقي الضوء على المستوى الاجتماعي والاقتصادي للطلاب الملتحقين به ، والمستوى التعليمي للآباء ، وتوزعهم بين الريف والمدن لتتوافر لنـا رؤ ية أعمق لعـوامل الجـذب والطرد لهـذا التعليم .

وعموما تشير دراسة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم إلى نوعية الطلاب المتوجهين إلى التعليم الفني لعدم توافقهم مع التعليم العام أو عدم قبولهم فيه ، فنذكر بأن ذلك « ينعكس على المستوى النوعي للطلبة بشكل عام وما يترتب على ذلك من ضعف المستوى المهني للخريجين » .

ولا يعني ذلك العرض السابق وجود بعض الدول العربية التي استطاعت أن تجتذب إلى التعليم الفني طلابا على مستوى أكاديمي متميز ، ولكنها حالات نادرة لا تغير الصورة الكلية .

وقـد حظيت قضيـة العزوف عن الالتحـاق بالتعليم الفني بـالعديـد من البحوث والـدراسات واللقاءات التربوية العربية .

وتـذكر اليـونسكو في دراستهـا المقارنـة عن التطورات في التعليم التقني والمهني أن العـديد من المشكلات المتأصلة في التعليم الفني ، هي مشكلات مشتركة على الرغم من الاختلافات الكبيرة بـين البلدان التي تناولتها الدراسة وهي ٢٣ بلدا ناميا هي : أفغانستان ، بنغلاديش ومولیفيا وساحل العاج وبورما وشيلي وكوستاريكا والهند وأثيوبيا والأردن وكينيا وجمهورية كوريا وليبيريا وماليزيا ونيبال ونيجيريا وبناما وبارغواي وسيراليون وتايلاند وأوغندا وفولتا العليا وأورغواي .

وترجع هذه الدراسة ظاهرة العزوف عن الالتحاق بالتعليم الفني ، إلى أنظمة التعليم التقليدية ، ومواقف المربين والجمهور التي تنزل التعليم التقني والمهني والمهن التي يعدلها إلى مرتبة دنيا . فرغم بعض الإصلاحات والتحسينات التي تدخل إلى هذا التعليم . « فإن الآباء وأطفالهم يفضلون الدراسات ذات الطبيعة الأكاديمية التي يمكن أن تؤدي إلى المهن ذات المرتبة العليا ، لأن التعليم الفني طريق مسدود لا يقود لدراسة أعلى مما يقتل الطموح ، ومن هنا يصبح التعليم الفني تعليما من المرتبة الثانية للطلاب الأقل قدرة أكثر منه خيارا عمليا لأكثرية الناشئة » .[٨]

أما نتائج الدراسات التي أجريت في الدول العربية والمؤتمرات واللقاءات التي تمت حول موضوع العزوف عن الالتحاق بالتعليم الفني ، تلخص لنا نتائجها الندوة العربية حول إقبال الطلاب على التعليم التقني والمهني في الوطن العربي (الواقع والآفاق)[٩] إذ ترجع هذا العزوف إلى أربعة عوامل هي :

(١) نظم التعليم العربية

وما تتسم به من جمود يتمثل في اتباع سياسة « الباب المغلق » أمام خريجي هذا التعليم ، وضعف التكامل بين التعليم الفني والتعليم العام ، وضعف وانعدام الفرص أمام الطلبة للانتقال بصورة أفقية بين مسارات التعليم المختلفة ، وارتباط هذا التعليم وتوزعه بين وزارات وهيئات مختلفة مما يحرمه من التخطيط الشمولي والتنسيق الكافي .

(٢) جوانب اجتماعية وبيئية

يأتي في مقدمتها نظرة المجتمع السلبية نحو العمل اليدوي وغياب العمل عن التعليم العام ، وما ترسب في الأذهان من ضرورة إكمال الدراسة الجامعية لكل من ينهي الثانوية وإلا نظر إليه كفاشل لم يكمل التعليم ، إلى جوار نظرة العائلة إلى التعليم الفني باعتباره طريقا لعمل فني يدوي لا يتناسب ومركز العائلة ! مما يؤدي إلى توجيه الأبناء نحو التعليم الثانوي العام فالجامعي بحثا عن الوظيفة ذات الاسم والمكانة .

ويمثل التوزيع الجغرافي لمدارس التعليم الفني التي غالبا ما تتركز في المدن الرئيسية ، عائقا أمام سكان المناطق البعيدة للالتحاق بهذا التعليم .

وأخيرا فإن ندرة التنظيمات الاجتماعية المهنية (الاتحادات والجمعيات) للأطر المهنية على مستوى القطر الواحد والوطن العربي ، يحرم هذا التعليم من قوة مؤثرة ترعى شئونه وتوثق العلاقة بين خريجيه وتبرز مكانته الاجتماعية أسوة باتحادات المهندسين أو الأطباء .

(٣) التوعية والتوجيه المهني

إن ضعف التوجيه المهني أو انعدامه في المراحل الدراسية التي تسبق مرحلة التعليم الفني ، يحرم الطلاب من تعرف بنية المهن في مجتمعهم وفرص العمل المتاحة وأولوياتها ، كما أن عدم ممارساتهم لخبرات ومهارات يدوية في التعليم العام ، لا يسهم في توكيد قيمة العمل واحترامه لدى الطلاب .

---

(٨) اليونسكو . التطورات في التعليم التقني والمهني . باريس ١٩٨٥ ص ١٠٧ - ١١٠ .

(٩) الاتحاد العربي للتعليم التقني . الندوة العربية حول اقبال الطلبة على التعليم التقني والمهني في الوطن العربي (الواقع والآفاق) تونس ١٩٨٤ .

ويمثل ضعف أو قلة استخدام أجهزة الاعلام في التوعية والتوجيه المهني ، من خلال الأعمال الفنية المختلفة إهمالا لجانب له أثره البالغ في اتجاهات الطلاب واختياراتهم .

(٤) الحوافز والمستقبل الوظيفي

تمثل قلة الحوافز المهنية والمادية أمام خريجي التعليم الفني عائقا يحول دون التشجيع للإقبال عليه ، نتيجة التمييز الواضح في هيكل الأجور ونظم الاستخدام والترقيات لصالح خريجي الجامعة .

تلك هي عوامل العزوف وأسبابه .

فماذا عن الدول التي حققت إقبالا كبيرا على التعليم الفني ؟

وفقا لما أوردناه من إحصاءات حول نسبة طلاب التعليم الفني إلى طلاب التعليم العام ، تبرز مصر والبحرين ـ كما ذكرنا ـ باعتبارهما القطرين العربيين اللذين جاوزت نسبة التعليم الفني فيهما إلى مجموع طلاب التعليم الثانوي العام .

تشير الدراسة التي أصدرتها اليونسكو عام ١٩٨٦ عن التعليم الثانوي الفني في مصر أن هذا التعليم يضم نحو ٧٩٠٠٠٠ سبعمائة وتسعين ألف طالب وطالبة في العام الدراسي ١٩٨٦/٨٥ ، بينما بلغ جملة المقيدين بالثانوي العام نحو ٤٧٠٠٠٠ أربعمائة وسبعين ألفا ومن ثم أصبحت نسبة الثانوي الفني إلى الثانوي العام ٥ : ٣[١٠] .

ونخلص من هذه الدراسة إلى التوسع الضخم الذي حدث في الاقبال على التعليم الفني في مصر ، إنما يرجع أساسا إلى الالتزام بخطة موضوعة في توجيه الطلاب بعد المرحلة المتوسطة ، تستهدف الوصول بنسبة طلاب التعليم الثانوي الى الثانوي العام الى ٦٥٪[١١] ويتم توجيه الطالب وفقا لمجموع درجاته في امتحان الاعدادية إلى التعليم العام أو الفني في حدود الأعداد المقرر قبولها في كل من المسارين .

وقد صاحبت عملية توجيه الطلاب إلى التعليم الفني مجموعة إجراءات تتعلق بزيادة أعداد المباني اللازمة للتعليم الفني من خلال زيادة الاعتمادات المخصصة لها ، ودعوة القادرين من المواطنين لاقامة المدارس بالجهود الذاتية ، وتشجيع المبادرات الفردية والجماعية للمشاركة في عملية تمويل هذا التعليم كالشركات والمؤسسات الانتاجية والقطاع الأهلي والجمعيات التعاونية .

كما تم في إطار عملية التوسع في القبول استحداث تخصصات جديدة لمواجهة احتياجات التنمية والعمل على توفير أعداد كافية من المعلمين .[١٢]

---

(١٠) اليونسكو : التعليم الفني والتدريب المهني في مصر . باريس ٨٦ ص ٦ .

(١١) المرجع السابق : ص٦

(١٢) المرجع السابق : ص٧ ، ٨

أما البحرين فقد استطاعت أن تحقق ارتفاعا ملحوظا في الاقبال على التعليم الثانوي الفني بها ، ولكن المصادر المتوافرة حول نسبة طلاب التعليم الثانوي الفني العام في البحرين ، تقدم لنا نسبا مختلفة حول تلك العلاقة عن العام الدراسي ٨٣/ ٨٤ والذي يمثل آخر إحصاءات منشورة .

فدراسة اليونسكو عن التعليم الفني والمهني في دول الخليج العربية ١٩٨٥ تقرر أن هذه النسبة تبلغ ٤٤٪ عام ١٩٨٤/٨٣ (١٣) .

ودراسة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في دراستها عن التعليم المهني ، تذكر لنا أن هذه النسبة تبلغ ٥٦٪ في العام نفسه .(١٤)

أما الدراسة التي أعدها الاتحاد العربي للتعليم التقني فترى أن هذه النسبة تبلغ ٥٠,٨٪ في العام نفسه .(١٥) ومن الجدير بالذكر أن تلك النسبة كانت ٢١٪ عام ١٩٧٩/٧٨ .

وإذا أخذنا بأي من هذه التقديرات ، فستظل البحرين بعد مصر في طليعة البلدان التي حققت إقبالا وتوسعا واضحا في التعليم الفني .

ويمكن أن تفسر اختلاف التقديرات الواردة في الدراسات المشار اليها في ضوء اختلاف طرق إعداد البيانات ، ووفقا لتحديد كل جهة لما يتدرج تحت مسمى التعليم الفني من مؤسسات ، فبعض الإحصاءات تستبعد التعليم الصحي والبعض يدمجها فيه ، والبعض يقتصر في البيانات على مؤسسات التعليم الفني التابعة لوزارة التربية والبعض ينظر إلى التعليم الفني كوحدة مهما اختلفت جهة الاشراف عليه .

وتشير هذه القضية إلى الأهمية القصوى للالتزام بمنهج محدد موحد جامع لأساليب إعداد البيانات عن هذا التعليم ، يلتزم به كل قطر عربي ليمكن إجراء الدراسات والمقارنات على المستوى العربي .

وتتبع البحرين في إجراءاتها لزيادة الاقبال على التعليم الفني سياسة توجيه الطلاب ، ولكنها تشترط المجموع الأعلى للطالب في امتحان الشهادة الاعدادية وذلك في مواد اللغة الانجليزية والرياضيات والعلوم .(١٦)

ويذكر المسئولون أن نجاح هذا التعليم في جذب الطلاب إليه يرجع إلى طبيعة النشاط الاقتصادي في البحرين ، وفرص العمل المتاحة للخريجين ، وما اتخذ من إجراءات لإزالة التفرقة بين خريجي الثانوية العامة والثانوية الصناعية ، إذ صدر قرار وزاري يقضي بتعديل مسميات شهادة إتمام الدراسة الثانوية ، بحيث يطلق عليها جميعا شهادة الدراسة

---

(١٣) اليونسكو . التعليم التقني والفني في دول الخليج العربية . باريس ٨٦ ص ١٤

(١٤) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم . التعليم المهني في الوطن العربي . تونس ١٩٨٦ ص ١٣١ .

(١٥) غانم سعدالله حساوي ومصطفى حسين ابو الشيخ . تطوير التعليم التقني لخدمة التنمية في الوطن العربي . تونس : الاتحاد العربي للتعليم التقني . ديسمبر ١٩٨٧ ص ٢٢ .

(١٦) رفيقة سليم حمود . التعليم في البحرين . الرياض : مكتب التربية العربي لدول الخليج ١٩٨٧ ص ١٦٣

الثانوية العامة ويذكر بعدها الفرع بين قوسين (أدبي/علمي/صناعي . .)[١٧] كما كان للاصلاحات التي أجريت في المراحل التعليمية السابقة ، بزيادة الاهتمام بالتوجيه المهني وتطوير المناهج وطرائق التدريس أثرها في ذلك الإقبال . ويلاحظ أن هناك كلية تكنولوجية متخصصة هي كلية الخليج التكنولوجية ، والقبول بها مفتوح أمام خريجي التعليم الفني .

ولا نستطيع أن نغفل في مجال الجهود التي حققت قدرا واضحا من النجاح في زيادة الاقبال على التعليم الفني جهود العراق ، فقد تميزت بالمواجهة الواضحة للمشكلة بقرارات جذرية ! وإن كانت النتائج تتطلب وقتا .

فقد وضعت في عام ١٩٨١ مؤشرات محددة لسياسة التعليم التقني والمهني للسنوات ٨١ - ١٩٨٥ ، تضمنت التركيز على التوسع في القبول وتطوير الكوادر التدريسية والتنسيق بين المؤسسات المهنية بهدف الوصول لسياسة موحدة للتعليم المهني والتقني .

وتحقيقا لهذه السياسة فتحت أمام الخريجين أبواب الدراسة الجامعية في مجالات تخصصهم ، كما عدلت نظم الأجور في الدولة بحيث يصل راتب خريج المعاهد العليا الصناعية (مدة الدراسة سنتين بعد الثانوية الصناعية) بعد مضي سنة واحدة على تخرجه ، مساويا لراتب خريجي كليات الجامعة إضافة إلى المخصصات المهنية الأخرى .

أما الطلبة المتخرجون من الثانويات المهنية ، فإضافة إلى المجالات المفتوحة أمامهم في سوق العمل ، فإنهم يمنحون قدما وظيفيا لمدة سنتين مقارنا بأقرانهم خريجي الثانويات العامة . كما أن الفرصة متاحة لمن أتوا من مناطق نائية للسكن والاقامة في الأقسام الداخلية مجانا طيلة مدة الدراسة[١٨].

ثالثا : سياسات القبول المختلفة في التعليم الفني أبعادها ونتائجها :

ونقف بعد هذه الرحلة مع الأرقام والتفاصيل التي ترصد واقع الالتحاق بهذا التعليم ، ومدى الاقبال عليه لمزيد من التأمل في سياسات القبول والتوجيه التي اتخذت في الأقطار العربية المختلفة سعيا وراء مزيد من توجه الطلاب إلى التعليم الفني .

يمكن أن نميز اتجاهين أساسيين في سياسات القبول بعد المرحلة الاعدادية (مرحلة الإلزام حاليا في عدد من البلاد العربية) :

(١) سياسة الباب المفتوح ، التي تترك حرية الاختيار للطالب في التوجه نحو نوع التعليم الذي يراه محققا لرغبته وميوله دون تدخل من السلطات التعليمية .

(٢) سياسة تقوم على التخطيط للنظام التعليمي ، والأعداد التي تقبل من الطلاب بمراحله وأنواعه المختلفة وتوجيه الطلاب وفقا لقواعد معينة من بينها ، رغبة الطالب في إطار الخطة الموضوعة لتوزيع الطلاب .

---

(١٧) قرار وزاري بتاريخ ٢٢/٢/١٩٨٦ نقلا عن رفيقة سليم حمود مرجع سابق .

(١٨) التعليم التقني والفني في دول الخليج العربية . اليونسكو مرجع سابق ص ٣٠ ، ٣٢ ، ٤٠ .

وتستند سياسة الباب المفتوح في القبول إلى المبادىء الانسانية الأساسية كحق الفرد في التعليم ، ومبدأ العدالة وتكافؤ الفرص وديمقراطية التعليم ، وحق الفرد في اختيار مستقبله المهني الذي يراه مناسبا لنفسه . وتؤمن هذه السياسة أنها بذلك توفر لكل فرد الفرص لانماء مواهبه وقدراته واكتساب الكفايات اللازمة لمواجهة عالم متغير من خلال إقامة المجتمع الدائم التعلم .

وقد حظي هذا الاتجاه بإقرار لفظي غالب وتبنته كسياسات معلنة دول كثيرة ، وإن كان تفسير ذلك في أسلوب التنفيذ قد أخذ وجهات شتى .

وقد عبر وزير التربية في انجلترا عام ١٩٧٢ عن هذا الاتجاه حين أعلن عن سياسة التعليم الممتد Further Education بعد الالزام بقوله :

« إن علينا القيام بجهد مخطط ومنظم وعلى نطاق واسع ، لنمكن كل فرد في المجتمع على اختلاف مطامحه وقدراته بعد أن ينهي التعليم الالزامي ، أن يجد فرصة للتعلم في المكان الذي يلائمه ، وفي الوقت الذي يتفق وظروفه ، وبالأسلوب الذي يساير أوضاعه ما سمحت الموارد المتاحة بذلك »[١٩] .

ولكننا إذا وقفنا أمام حرية الطالب واختياره ، نجد أن هذا الاختيار هو نتاج جملة من المعلومات ، والتصورات والخبرات والاتجاهات التي حصل عليها الطالب واكتسبها من قنوات عديدة (الأسرة والمدرسة والأصدقاء والبيئة والاعلام . . وهي اعتبارات وتصورات قد تعكس مواقف اجتماعية سائدة أكثر مما تعكس قدراته وإمكاناته[٢٠] .

وتشير الدراسات التي قام بها Torsten Husen أن العامل الثقافي في الأسرة يرجح كل العوامل الأخرى في تقرير نوعية الدراسة التي سوف يلتحق بها الفرد ، فالمستوى الثقافي للأبوين والمستوى الاجتماعي للأسرة يقرر مدى الرعاية والتوجيه ، وثراء الفرص الثقافية المتاحة للطفل في محيط الأسرة أو انعدامها الذي قد يؤدي غالبا إلى تدني مستوى أدائه التحصيلي ، فيوجه الطالب نتيجة لذلك إلى دراسات أدنى ومهن أدنى ومستوى اجتماعي أدنى[٢١] .

وقد أثبتت دراسة منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD أن التوسع في القبول بالتعليم العالي مثلا لم يغير في التكوينة الاجتماعية لمدخلاته ، إذ ظل الانتفاع بهذا التعليم محصورا إلى حد كبير في الطبقة الوسطى دون الدنيا ، ولذوي المكانة والجاه وأصحاب المهن العليا أي أصحاب الخلفيات الثقافية المرتفعة غالباً »[٢٢] .

---

(١٩) Ross, M.G., : The University, Mc Graw Hill, 1986

(٢٠) محمد عادل الأحمر . « سياسات القبول في التعليم الفني والمهني في الوطن العربي وعلاقتها بعزوف الطلبة عن هذا التعليم » . ورقة مقدمة إلى الندوة العربية حول إقبال الطلاب على التعليم التقني والمهني في الوطن العربي . تونس ١٩٨٤ ص٤٢ ، ٤٣ ، ٤٤ .

(٢١) Torsten Husen, "Open Admission and Numerous Cleuses - Causes and Conceauencies" in Higher Education for All., by Gordon Roderick and Michael Stephens. England. Falmer Press, 1979.

(٢٢) نفس المصدر السابق .

أي أن مسألة الاختيار تمتد جذورها إلى مراحل مبكرة في حياة الفرد ، ولا تنشأ ساعة أن يطلب منه وأسرته اتخاذ القرار .

فالقضية ليست أن نمنح أبناءنا حق الاختيار ، بل أن نهيئهم لممارسته ، ونوفر لهم الظروف التي تمنحهم فرصا عادلة تتكافأ مع غيرهم وتمكنهم من الافادة من الاختيارات المطروحة عليهم ، فهناك دور ومسئولية أساسية على المجتمع تجاه فئاته الأقل حظا اجتماعيا وثقافيا ، من خلال توفير البرامج التعويضية ، وخدمات الارشاد والتوجيه الفاعلة ، ومساندة أجهزة المعلومات والاعلام بما يضيء أمام الفرد والأسرة الاختيارات المتاحة لمستقبله التعليمي والمهني ، لنعطي الاختيار معناه الحق حين يكون ثمرة لوعي الفرد بقدراته وإمكاناته ، وإدراكه لبنية المهن وفرص التعليم المتاحة في مجتمعه وموقعه الملائم منها .

فأي اختيار يمكن أن يكون للفرد للاقبال على التعليم الفني في ظل مكانته وظروفه الحالية ، مقارنة بمسار التعليم العام الذي يوفر فرصا واضحة التفضيل من النواحي الاجتماعية والمادية ؟

وحين تنتقل سياسة الباب المفتوح وحرية الاختيار من أفق التنظير ، إلى واقع التطبيق تتحول إلى شيء آخر .

فترك حرية الاختيار في الالتحاق بالتعليم الثانوي العام أو الفني كانت نتيجة معروفة سلفا ، لأنه امتداد لتيار اجتماعي وموقف سلبي من التعليم الفني ، فتركز الطلاب في التعليم الثانوي وغدا التعليم الفني شريطا ضيقا على هامشه . وأثار ذلك تساؤ لا حول حدود الحرية والاختيار حين تغفل النظر عن صالح المجموع وحرمان المجتمع من الكوادر الفنية التي لا تقوم له نهضة ولا تتحقق تنمية إلا بتوافرها مع تكدس أبنائه في دراسات نظرية لا تتضمنها قائمة الأولويات في المجتمع .

وقد دعت هذه الاعتبارات بعض الباحثين إلى القول بأن : ترك حرية الاختيار للطالب تبدو ديمقراطية في ظاهرها ، إلا أنها تنطوي على مخاطر تتمثل في اختلال التوازن بين حجم وتخصصات الخريجين ، ومتطلبات سوق العمل وأولوياته وما يتبع ذلك من بطالة في قطاعات ، ونقص حاد في قطاعات أخرى تؤدي كما حدث في عدد من الأقطار العربية إلى التوسع في استخدام القوى العاملة الأجنبية[٢٣] .

ومقابل سياسة الباب المفتوح ، نجد سياسات القبول التي تنطلق من مدخل إعداد الموارد البشرية اللازمة لمشروعات التنمية في المجتمع ، فينظر إلى رغبة الفرد في إطار المخطط الموضوع لتحقيق التوزيع المتوازن للموارد البشرية على قطاعات النشاط الاقتصادي وفقا لأولويات خطط التنمية .

فهناك أعداد مستهدفة للقبول في مراحل التعليم والتخصصات المختلفة ، يجب أن تستوفي في إطار سياسة لتوجيه الطلاب في ضوء تلك الأولويات .

---

(٢٣) محمد عادل الأحمر . سياسات القبول في التعليم الفني والمهني مرجع سابق . ص ٤٧ ، ٤٨ .

وتقوم عملية التوجيه على سياسة انتقائية تعتمد غالبا على المجموع الكلي لدرجات الطالب في الامتحان في المرحلة السابقة ، على التعليم الفني وإن بدت اتجاهات جمعت بين الأخذ بالمجموع الكلي مع التركيز على مستوى الطالب في المواد التي تخدم التخصصات التي يود الطالب التوجه إليها كما حدث في البحرين .

ورغم كثرة الحديث عن التوجيه ودوره في زيادة الإقبال على التعليم الفني ، إلا أن التوجيه ما يزال مفتقرا إلى أطر متخصصة وأدوات علمية يمكن الوثوق بها ، تعين على تعرف الطالب على ميوله وقدراته بالنسبة للمهن والتخصصات المختلفة ، ليكون التوجيه مؤديا لدوره العلمي الحق في زيادة قدرة الفرد على تعرف قدراته وإمكاناته وعالم العمل وفرصه ومطالبه ، بما يمكنه من الاختيار الناجح لمستقبله المهني حتى لا يصبح التوجيه مجرد عملية دفع للطلاب وفقا لمجموعهم نحو التعليم الفني ، فننقل بذلك من حالة العزوف عن التعليم الفني إلى إتخامه بذوي المعدلات العلمية الضعيفة والاستعدادات والقدرات غير الملائمة له مما يؤثر في مدى إقبالهم على الدراسة وإبداعهم فيها .

فليس الهدف أن ننجح في حشد أعداد كبيرة من الطلاب على أبواب التعليم الفني ، إنما المهم أن يفدوا إلى هذا التعليم ولديهم الرغبة ويمتلكون القدرة ليتخرجوا منه وقد اكتسبوا الكفايات التي ينتظرها سوق العمل من الخريجين .

وقد لخص كروسلاند هذه الاشكالية المشهورة حول سياسات القبول في التعليم ، هل يكون بابا مفتوحا للجميع أم للنخبة أو وفقا لحاجة المجتمع والتنمية ، بقوله « إن الشخص المسئول عن وضع وتصميم سياسات القبول ، لابد له أن ينهج منهجا متوازنا بحيث يتعرف على الفوارق بين حاجات الفرد وحاجات المجتمع : يرضي الأكاديميين ، ويخدم المحرومين ويكافىء الموهوبين ، ويتحمل المسؤولين والتبعات المالية الناجحة عن كل قرار بالاضافة إلى المحافظة على معايير أكاديمية راقية[٢٤] .

رابعا : معلمو التعليم الفني :

من الطبيعي أن تستقي مواصفات معلم التعليم الفني من طبيعة أهدافه واحتياجات مناهجه ونوعية الكفايات التي يتطلع إلى أن يكتسبها خريجوه . والتعليم الفني تعليم تطبيقي هدفه أن ترتبط النظرية بالتطبيق ، والعلم بالممارسة وتدور مناهجه حول مهارات ينتظر أن يكتسبها الخريج بمستويات محددة في هرم العمالة وفقا لحاجات ومطالب سوق العمل .

ويحتوي منهج التعليم الفني على أركان ثلاثة ركن الثقافة العامة وعلومها ومعارفها ، يستكمل فيه الطالب الإعداد الفكري والاجتماعي والثقافي الذي يوفره التعليم العام في الأساسيات . وركن المواد الدراسية المتعلقة بمجال تخصصه الفني ، وأخيرا الركن العملي التطبيقي في الورش للتدريب على المهارات التي تتطلبها الحرفة أو المهنة التي يعدلها ، ولكن هذه الأركان الثلاثة ينظر إليها منفصلة مستقلة دون تكامل .

وقد انعكس هذا التقسيم على معلمي التعليم الفني ، لهذا نجد في المدرسة الثانوية الفنية عادة ثلاثة أنواع من المعلمين .

---

(٢٤) Fred Crossland "The Equilibrist's Query" Prospect Vol. IV, No. 4, 1976 UNESCO, P. 526.

معلمو المواد الثقافية العامة الأساسية ، التربية الاسلامية واللغة والاجتماعيات واللغة الأجنبية ، ويكون هؤلاء عادة في مستوى مدرسي المرحلة الثانوية العامة من حيث تأهيلهم وإعدادهم .

ومعلمو المواد التكنولوجية ويكون هؤلاء عادة من خريجي المدارس الثانوية الفنية مع دورات تدريبية مناسبة ، وقد بدأت بعض الدول كمصر في إعداد هؤلاء المعلمين في مدارس نظام الخمس سنوات بعد المرحلة الاعدادية ، وقد أنشأت مصر بالتعاون مع هيئة اليونسكو عام ١٩٧٤/٧٣ مدرسة القاهرة الفنية بالقبة لاعداد المعلمين في تخصصات الميكانيكا والكهرباء والالكترونيات والسيارات وتخرجت الدفعة الأولى منها عام ١٩٧٨/ ١٩٧٩ .

وأنشىء بالتعاون مع المملكة المتحدة مدرسة الزاوية الحمراء لاعداد المعلمين العمليين الصناعيين في التخصصات الزخرفية والنسيجية اعتبارا من العام الدراسي ٧٩/ ١٩٨٠ . (نظام الخمس سنوات بعد الاعدادية) .

كما تم مع البنك الدولي افتتاح شعبة بمدرسة دار السلام الفنية المعمارية في العام الدراسي ١٩٨١/٨٠ لاعداد المعلمين العمليين الصناعيين في مجالات العمارة[٢٥].

ويتم في نطاق محدود الافادة من المنح الدراسية لايفاد بعض هيئات التدريس في المدارس الفنية لبعثات لمزيد من التدريب .

وفي الاتجاه نفسه نجد الاردن يعد معلمي التعليم الفني في كليات المجتمع (بعد المرحلة الثانوية العامة أو الصناعية لمدة عامين) في برنامج يجمع بين المواد التكنولوجية والتربوية .

وتشير دراسة اليونسكو حول التعليم التقني والمهني في الاردن إلى « افتقار جزء كبير من العاملين في التعليم التقني والمهني ، إلى الخبرات الصناعية والميدانية في مجالات العمل والانتاج » . وينعكس ذلك على نوعية التعليم وفاعليته[٢٦] وقد عالجت وزارة التربية الاردنية هذا الجانب من خلال برامج إعداد المعلمين المهنيين في كليات المجتمع ، عن طريق اشتمال البرنامج على جوانب مسلكية تربوية وأساليب تدريس وتدريب ، إلا أن الأمر « لم يعالج بعد بالنسبة لمجموعات أخرى من العاملين في التعليم الفني »[٢٧].

وفي تونس أنشئت دار المعلمين العليا للتعليم التقني عام ١٩٧٣ ، ويقبل منها الطلاب من حملة الثانوية (شعبة العلوم أو العلوم التقنية) ومدة الدراسة بها أربع سنوات يمنح المتخرج في نهايتها شهادة دار المعلمين العليا للتعليم التقني ، وتؤهله للقيام بمهنة المدريس في المعاهد الفنية[٢٨] وهي تضم تخصصات الصنع الآلي والتركيب الآلي والصنع الكهربائي والهندسة المدنية .

(٢٥) اليونسكو . التعليم الفني والتدريب المهني في مصر . مرجع سابق ص ٧ ، ٩ ، ١٠ ، ١١

(٢٦) اليونسكو : التعليم التقني والمهني في المملكة الأردنية مرجع سابق ص ٨٦ ، ٨٨

(٢٧) المرجع السابق

(٢٨) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم . اعداد معلم التعليم الفني والمهني في الوطن العربي تونس ١٩٨٤ ص ٢١

وفي الجزائر تشير التقارير إلى أن مسئولية التعليم الفني والمهني يتولاها « عدة أصناف من المعلمين » هم أساتذة التعليم النظري ، وهم يعدون في المعاهد الكلاسيكية لاعداد المعلمين في الجامعة ، وأن هناك مدرسة عليا للأساتذة للتعليم المتعدد التقنيات وإن كان تقلص عدد الملتحقين بها بسبب التسرب نحو قطاعات أخرى ، أما أساتذة العلوم التطبيقية في الثانوية التقنية فقد كونوا في المدرسة الوطنية للتعليم التقني وقد أغلقت هـذه المدرسـة أبوابهـا من عام ١٩٧٢(٢٩).

وهكذا نرى أن المستوى العلمي والتربوي والاقتصادي للمعلم الفني والمهني ، إنما يعكس الظروف التي يعيشها هذا التعليم ، والتي تشير إلى « المستوى المنخفض نسبيا الذي تدنت إليه مهنة التعليم الفني والمهني بشكل خاص في الوطن العربي » وأن « التعليم التقني في مختلف مستوياته وعبر العصور لم يكن يحظى بقيمة ، بل كان محل ازدراء وإهمال راجعين إلى أنه لا يتطلب إعمال فكر واستدلالا نظريا ، يجعله يضاهي التعليم العلمي أوحتى الأدبي ، بل كل ما يحتاج إليه مهارات يدوية وذكاء عملي بحت ، وهذه النظرية الخاطئة كثيرا ما علقت بالمعلم التقني نفسه لأن رؤ ية الشخص لذاته تتأثر تأثرا كبيرا بنظرة المجتمع إليه وأن دوره الاجتماعي يقيم بما يحدده له هذا المجتمع »(٣٠).

ويتضح لنا من الأمثلة التي عرضناها لأنماط إعداد معلم التعليم الفني في عدد من الأقطار العربية ، عدم وضوح فلسفة محددة تحكم منهج الإعداد وأسلوبه ، فمازال الفصل واضحا في إعداد معلم التعليم الفني بين إعداد معلم المواد الفنية النظرية وإعداد معلم المواد العملية حيث يتم إعداد معلمي المواد النظرية الفنية على مستوى أعلى (غالباً ما يكون على مستوى جامعي) . بينما يعد معلمو المواد العملية في معاهد متوسطة أو كليات المجتمع لمدة عامين بعد الثانوية أو حتى فى مركز للتدريب المهني .

ولهذا النهج أثره الصادر في ترسيخ الفصل بين الجوانب النظرية والعملية ، وعدم تكامل الخبرة لدى الطالب ، والنظر إلى معلم الجوانب العملية دائما نظرة دونية .

وتفتقد الأنماط الحالية لاعداد معلم التعليم الفني إلى الخبرة الميدانية الكافية التي تتيـح لمن يعد معلما للتعليم الفني ، أن يكون قد مارس الانتاج في مواقعه واكتسب الخبرة بالممارسة الحية على خط الانتاج وفي مواقعه ، وعاش مشكلات سوق العمل ، واكتسب مهاراته الحية ، وأثبت قدرته الفعلية في الوقف الطبيعي للعمل الفني ، إذ يقتصر الإعداد العملي الحالي على تمارين تؤدى في ورش ومختبرات المدارس الفنية أو زيارات وتدريب قصير يتسم بالشكلية في أحد مواقع العمل .

وتفسر بعض الدراسات هذا الموقف ، بأنه يرجع إلى ظروف نشأة الصناعة وتطورها وموقع التعليم الفني منها ، ففي الـدول الصناعيـة برز التعليم الفني كجـزء مرافق للصنـاعة وتحملت الصنـاعة مسئولية إعـداد الأطر التقنيـة

---

(٢٩) المرجع السابق : ص ٢١ - ٢٣

(٣٠) المرجع السابق : ص ٤٨

والتكنولوجية والأيدي العاملة الماهرة بكافة مستوياتها لعدم وجود بديل آخر في ذلك الوقت ، فكان التعليم الفني يختار معلميه من الذين أظهروا مقدرة وكفاءة متميزة بالفعل في مجال تخصصه في المؤسسات الصناعية والإنتاجية .

أما في الدول النامية ومنها الأقطار العربية ، فإن نظم التربية والتعليم قد سبقت نضج وتطور الصناعة فيها ، فلا زالت الصناعة نفسها تعاني ندرة الأطر الفنية اللازمة لها ، إلى جوار التفاوت البارز بين أجور ذوي الخبرة في مجال سوق العمل ومؤسساته ، وبين الرواتب المحدودة الضئيلة التي توفرها نظم الخدمة المدنية لمعلمي التعليم الفني ، مما يجعل هذا التعليم عاجزا عن أن يجتذب من سوق العمل الكفايات التي تلزمه[٣١].

إن الموقف الحالي لتعدد مستويات المعلمين داخل التعليم الفني ، وعدم توافر الإعداد المتكامل الثقافي والعلمي والتربوي والعملي الميداني في مؤسسات جامعية ، تلتحم بسوق العمل وتقيم برامجها لإعداد المعلم بالتعاون والمشاركة معه من خلال برامج تقوم على الكفايات Competency Based تستقي من حاجة هذا السوق ومتطلباته . إن هذا الموقف يسهم بشكل واضح في تقييد حركة التعليم الفني واستمرار أسره وهو ما عبرت عنه استراتيجية التربية العربية حين عالجت هذه المشكلة فدعت إلى :

« جعل إعداد المعلمين لهذا التعليم في قائمة الأولويات الخاصة ، فوفرة المعدات ، ورصد الأموال ، ووضع المخططات لا تكفي وحدها دون معلمين مؤهلين مدربين » .

وتشير النشرة التي تصدرها اليونسكو عن التعليم الفني في عددها الأخير ، إلى هذه المشكلة ، فتذكر أن قضية إعداد معلم التعليم الفني ودوره هي من القضايا الأساسية ، فلابد أن يكون هذا المعلم على مستوى عال من التأهيل ليستطيع أن يمارس أدواره كمنظم ومخطط لعمله في ترجم وثيق مع التطورات الاقتصادية في مجتمعه ، وأن انخفاض رواتب هؤلاء المعلمين عن نظرائهم الذين يشغلون تخصصاتهم في الصناعة ، سوف يؤدي إلى حرمان هذا التعليم من الكفايات المتميزة اللازمة له ، كما أن توافر برامج فاعلة للتدريب أثناء الخدمة تستعمل المدلولات والأساليب المتقدمة مطلب أساسي للتنمية المهنية المستمرة لهؤلاء المعلمين[٣٢].

ولعل من المشكلات التي تعوق الدراسة العميقة لأوضاع معلمي التعليم الفني ، هو عدم توافر بيانات أو دراسات كافية عن واقعهم بما يوضح أعدادهم ومؤهلاتهم ومستويات إعدادهم ، والبرامج التجديدية التي تقدم لهم ، ومشكلاتهم المهنية والاقتصادية على مستوى الوطن العربي ، ليمكن أن تكون هذه الدراسات والبيانات نقطة انطلاق نحو المعالجة العلمية للمشكلة ولتضع مؤسسات إعداد المعلم في الوطن العربي أمام مسئولياتها .

---

(٣١) هاشم محمد سعيد عبدالوهاب . التعليم التقني في الوطن العربي الواقع والاتجاهات . تونس : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ١٩٨٥ ص ٥٢ ـ ٦٠ .

(٣٢) UNESCO. Technical and Vocational Education-Information Bulletin, 1988, p. 1.

خامسا : اقتصاديات التعليم الفني : تمويله ، وتكلفته وعائده :

يمثل قصور الموارد أحد العقبات الرئيسية التي تعوق تنمية التعليم الفني وتطويره وتسهم في استمرار بقائه في أسره .

ويرجع قصور الموارد للانفاق على هذا التعليم ، إما إلى ظروف البلد الاقتصادية في نقص مواردها بعامة ، وإما إلى زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم العام أكثر منه على التعليم الفني ، بالإضافة إلى ارتفاع تكلفة هذا التعليم مقارنة بالتعليم العام .

وتواجه العديد من الدول النامية لظروف تدني مستويات التنمية فيها نقصا واضحا في الموارد ، يحول دون تمويل التعليم الفني على نطاق واسع حيث تضغط أولويات أخرى على الموارد المحدودة المتاحة .

ويمثل الطلب الاجتماعي قوة ضغط أساسية ، تدفع العديد من الدول النامية إلى أن تخصص النسبة الأكبر من مواردها الموجهة في مجال التعليم إلى التعليم العام وغير التكنولوجي ، وتكون النتيجة هي البطالة التي يواجهها خريجو النظام التعليمي في بلدان حاجتها الأساسية ، هي إلى الأيدي الفنية المدربة القادرة على تنفيذ المشروعات الإنتاجية وليس إلى التكدس في الوظائف الادارية .

وتشير دراسة اليونسكو التي أجريت على ١٦ بلدا إلى أن التعليم الفني يعتمد في موارد تمويله على التمويل الحكومي ، سواء من الميزانية العامة للدولة ، أو من الميزانية المخصصة للتعليم ، أو للتقسيمات الادارية المحلية اللامركزية ، ففي الجزائر والأرجنتين وغانا وايرلندا وسري لانكا وتركيا نجد أن ٩٠٪ من موارد تمويل التعليم الفني ، هي مستقاة من الميزانية المخصصة للتعليم في الدولة ، وفي استراليا وتشيكوسلوفاكيا رغم أن الموارد حكومية ، إلا أنها تتقاسم بين الادارة المركزية والمحلية . ففي استراليا ٣٩٪ من تمويل التعليم الفني يرد من الحكومة الفدرالية و ٦١٪ من حكومة الولاية المعنية(٣٣).

ويلاحظ أن المستعمل والمستفيد النهائي من مخرجات التعليم الفني ونعني به ـ قطاعات النشاط الاقتصادي ومؤسساته التي تمثل سوق العمل ـ هذه القطاعات لا تسهم في تمويله ، ولا تقدم شيئا ذا بال لتطويره وتنميته من مواردها المتاحة ، اللهم إلا في بعض بلدان تنبهت إلى هذا الجانب ففرضت على الصناعة أن تسهم في تمويل التعليم (١٦٪ في حالة تشيكوسلوفاكيا) ، فغياب مساهمة الجهات المستخدمة لمخرجات التعليم الفني في تمويله وتكلفته لا يؤدي فقط إلى حرمانه من موارد قادرة ، بل يؤدي إلى أن تكون مخرجاته ليست وفق مواصفات وحاجات هؤلاء المستفيدين . إن مساهمة هذه القطاعات في التمويل ، يعني شيئا أكبر من مجرد تقديم الأموال ، إنه يعني الاهتمام والمشاركة والمتابعة وإحكام الصلة بين معاهد الإعداد ومواقع العمل والإنتاج . وتقوم بعض البلدان بتشجيع المؤسسات الصناعية

(٣٣) UNESCO, Policy, Planning and Management in Technical and Vocational Education: A Comparation Study, Paris 1984, pp. 88-89.

والإنتاجية على المساهمة في تمويل التعليم الفني وتقديم تسهيلات لتدريب كوادره ، من خلال تشجيعات تتمثل في خصم ما تقدم في هذا الصدد من الضرائب المطلوبة من هذه المؤسسات كحالة استراليا[٣٤] .

تقوم جهود في أمريكا اللاتينية وبلدان البحر الكاريبي لمزيد من الربط والتلاحم بين مؤسسات التعليم الفني ، وجهات سوق العمل في مجال التمويل ، والتدريب وتقديم التسهيلات والمعدات ، مقابل مشاركة هذه الجهات في تخطيط هذا التعليم ، وتقرير سياساته واتجاهاته وتقويم فاعليته .

وتعتبر النسبة المخصصة لتمويل التعليم الفني من الميزانية العامة للتعليم ، أحد المؤشرات الهامة على مدى الاهتمام به والسعي لتنميته . وتشير الدراسة المقارنة التي أشرنا إليها آنفا أن هذه النسب تتراوح بين ٢ ,٣٪ الى ٣٣٪ وإن كانت المقارنة غير دقيقة ، لاختلاف أسلوب حساب النسبة المخصصة للتعليم الفني ، من ميزانية التربية . ولكن إيراد بعض الأمثلة يلقي ضوءا ما على القضية : فاستراليا مثلا تخصص ١٠٪ من ميزانية التعليم لمجال التعليم الفني بينما تخصص شيلي من ١ ,٦٪ الى ١٠٪ وتشيكوسلوفاكيا ٣٣٪ والاكوادور ٢ ,٣٪ وغانا ٥ ,٤٪ وسري لانكا ٩٪ والسودان ٢٤ ,٤٨٪ وتركيا ٣ ,١١٪ ويتضح من تلك الدراسة أن الميزانية المخصصة للتعليم ككل آخذة في التناقص ، ومن ثم تلك الخاصة بالتعليم الفني ويعود ذلك للوضع الاقتصادي العام ، ولكن الواضح أن الآمال والمطالب التي تنتظرها التنمية من التعليم الفني لا تتحقق إلا بزيادة الموارد المتاحة لهذا التعليم .

ويلاحظ أن هناك توسعا في مجال التعليم الفني بعد المرحلة الثانوية ، والذي يتركز حول إعداد الفنيين Technincians وإن كان الملاحظ أنه تعليم ما يزال موجها للنخبة ، وأن مدخلاته تأتي من خريجي الثانوية العامة وليس من خريجي الثانويات الفنية[٣٥] ، ومازالت المشكلة في أغلب البلدان ، هي توفير تعليم فني على مستوى الثانوية العامة تستطيع تزويد خريجيه بمهارات تمكنهم من الالتحاق بسوق العمل .

وواضح من تحليل الإنفاق على التعليم الفني ومؤشراته ، أن الرواتب تستهلك الجزء الأكبر من ميزانية التعليم الفني ، رغم تدني مستويات رواتب معلميه ! ومعروف أن الأجور تمثل الجزء الأكبر من ميزانيات التعليم عموما ، لكن أن تصل نسبة الرواتب والأجور إلى ما بين ٩٠ إلى ٨٠٪ من النفقات الجارية على هذا التعليم ، كما تشير دراسة اليونسكو ، فإن تلك قضية تحتاج إلى مزيد من الدراسة والتأمل (تمثل الرواتب والأجور ٧ ,٨٨٪ من النفقات الجارية على التعليم في الجزائر و ٠ ,٨٢٪ في الأرجنتين ٢٣ ,٥٦٪ في شيلي و ٨ ,٥٦٪ في تشيكوسلوفاكيا و ٨٠٪ في غانا و ٨٥٪ في الهند و ٦ ,٦٠٪ في أيرلندا و ١ ,٣٦٪ في السودان ومن ٧٠٪ إلى ٨٠٪ في تركيا)[٣٦] .

وفي محاولة للمقارنة بين ما ينفق على التعليم الثانوي العام ، وما ينفق على التعليم الثانوي الفني عالميا ، تشير دراسة اليونسكو المقارنة إلى صعوبات جمة تواجه ذلك تتعلق بالأساليب المختلفة في حسابات تلك البيانات ، وبخاصة في

(٣٤) المرجع السابق

(٣٥) UNESCO, Policy, Planning Management in Tehnical and Vocational Eduction, op. cit., p. 82.

(٣٦) المرجع نفسه ص ٨٣

نظم التعليم التي تتبنى المدرسة الشاملة التي تجمع بين التعليم الثانوي الفني والعام ، وبين الدول التي تحسب تكلفة الوحدة في التعليمين الثانوي العام والفني دون المصاريف الرأسمالية كالإنشاءات ، وبين الدول التي تحسبها . وهكذا وعموما فإن نتائج الدراسة تشير إلى أن تكلفة التعليم الفني هي أعلى من تكلفة التعليم العام ، بغض النظر عن نوعية التعليم الفني ومستواه ، وإن كانت تفاصيل الدراسات تشير إلى أن التعليم الزراعي هو الذي يرفع نسبة الإنفاق في التعليم الفني لما يتطلبه من نفقات عالية .

التمويل والتكلفة في البلاد العربية :

إذا انتقلنا من الأفق العالمي لمشكلة تمويل التعليم الفني وتكلفته ، لنركز النظر إلى وضع هذه المشكلة في بلادنا العربية فإننا نجد أن التعليم الفني في بلادنا العربية يعتمد بصفة خاصة على التمويل الحكومي ، شأنه شأن مراحل التعليم الأخرى إذ يخصص له جزء من ميزانية التعليم العام . وذلك إلى جوار ما يشارك به الطلاب من تحمل نفقات يسيرة بصورة رمزية في بعض الأقطار ، وإن كان المنهج العام هو المجانية الكاملة لهذا التعليم في الأقطار العربية .

وتشير البيانات المتوافرة عن بعض الأقطار العربية ، إلى أن تكلفة طالبي التعليم الفني بشكل عام تفوق مثيلتها في التعليم الثانوي العام ، بسبب متطلباته من الأجهزة والمعدات والمختبرات والورش ومتطلبات التدريب ، وما يتطلبه أحيانا من نفقات ، إسكان وإعاشة الطلبة داخليا ، إذ تتوزع مدارسه القليلة على مناطق شاسعة أحيانا . وتختلف كلفة التعليم الفني باختلاف التخصصات ، فكلفة الطالب في التعليم الصناعي أكثر من ضعف الكلفة في التعليم التجاري الذي تكاد كلفته تتقارب أو تقل عن التعليم الثانوي العام في بعض الأقطار العربية كما هو الحال في البحرين والعراق .

أما التعليم الزراعي فترتفع كلفته بشكل عال لما يتطلبه من حقول ومعدات ومكائن وعمال ، مع قلة أعداد طلابه وارتفاع عدد العاملين فيه (نسبة الطلاب إلى المدرس) .

جدول يبين كلفة الطالب السنوية

في التعليم المهني والتعليم الثانوي العام

في بعض الأقطار العربية[٣٧]

نوع التعليم / القطـــر	الثانوي العام	الثانوي الفني: صناعي	الثانوي الفني: تجاري	زراعي	السنة الدراسية
البحرين (د. بحريني)	٤٢٦	٨٢٧	٣٤٢	–	١٩٨١/٨٠
سوريا (ليرة سورية)	٨٦٧	٣٧٩٨	١٥٢١	–	١٩٨٢/٨١
العراق (د. عراقي)	١٩٠	٤١١	١٧٠	٦٧٩	١٩٨٢
السودان (جنيه سوداني)	٢٧٣		٤٧٥	–	١٩٨١/٨٠

(٣٧) المصدر : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم . التعليم المهني في الوطن العربي . تونس ١٩٨٦ ص ٤٥

وإذا أردنا مقارنة ما ينفق على التعليم الفني ، بما ينفق على التعليم الثانوي العام استرشادا بما يتوافر من بيانات عن بعض الدول العربية ، نجد أن نسبة الموارد المالية المخصصة للتعليم الفني تراوحت بين ١,١٪ في ليبيا و ٤,٤٪ في الأردن من مجموع النفقات المخصصة على التربية والتعليم ، باستثناء سوريا التي بلغ فيها الانفاق على التعليم المهني حدود ١٦,٦٪ من ميزانية وزارة التربية .

أما نسبة الانفاق على التعليم الثانوي العام فإنها تراوحت بين ١٥,١٪ في العراق ، و ٢٩٪ في السودان وهي أعلى بكثير مما ينفق على التعليم الفني وفقا لبيانات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم[٣٨].

أما دراسات اليونسكو فتشير إلى أنه رغم الكلفة العالية نسبيا للتعليم الفني ، إلا أن النسبة التي تخصص له من ميزانية التعليم بعامة ما تزال متواضعة ، وأن كلفة الوحدة في التعليم الفني تتباين نسبيا بمقدار ضئيل بين معظم البلدان التي استيقت منها بيانات الدراسة[٣٩].

النسبة المئوية للانفاق على التعليم الفني
من إجمالي ميزانية التعليم

نوع التعليم / القطـر	التعليم الثانوي العام	التعليم المهني	السنة
الأردن	—	٪ ٤,٤	١٩٨٢
السودان	٪٢٩,٠	٪ ١,٩	١٩٨٠
سوريا	٪٢٢,١	٪١٦,٦	١٩٨٣
العراق	٪١٥,١	٪ ٣,٧	١٩٧٩
قطر	٪٢٣,٧	٪ ٢,٤	١٩٧٧
ليبيا	٪٢٤,٧	٪ ١,١	١٩٧٧

المصدر : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم . تونس ١٩٨٦ .

وفي ختام هذا العرض السابق عن اقتصاديات التعليم الفني نتساءل :

ما الذي يمكن أن يقدمه التحليل الاقتصادي لتكلفة وتمويل التعليم الفني لتطوير هذا التعليم وتنميته ؟

يزود هذا التحليل المخطط والمشرف على إدارة التعليم الفني ، بأسس يستند إليها في توزيع موارده للتوصل بالاعتمادات المتوافرة إلى أقصى ما يمكن من الفاعلية لهذا التعليم في كفاءته الداخلية والخارجية ، كما أن الجانب

(٣٨) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم . التعليم المهني في الوطن العربي مرجع سابق ص ٤٥ جدول ٢ .

(٣٩) اليونسكو . التطورات في التعليم التقني والمهني دراسة مقارنة . مرجع سابق ص ٦٩ - ٧٠

الاقتصادي في إدارة هذا التعليم المتمثل في كلفته وعناصره ، يشكل أساسا هاما في دراسات تقويم الفاعلية والكفاءة لبرامج هذا التعليم ومدى تحقيقها لأهدافها وجدوى استمرارها أو تعديلها أو تغييرها .

ولكن دراسات اقتصاديات التعليم الفني ، لا تقدم للمخطط والمشرف على إدارة هذا التعليم الكيفية المحددة للتنفيذ ، إنما تمنحه القدرة على الاختيار الأكثر رشدا بين البدائل ، وهي عون له أهميته في اتخاذ القرارات المتصلة بهذا التعليم في دراسات الكلفة والعائد Cost Benefit Analysis .

وقد يقال إن دراسات العائد والكلفة ، أو الكلفة والفاعلية تصاغ من خلال نماذج رياضية وبأسلوب ولغة أعدت للمختصين ، مما يجعل الإفادة منها بالنسبة لمخطط هذا التعليم والمشرفين عليه محدودة .

ولكن أهم ما يشغل بال المسئولين عن التعليم الفني هو السؤال الحيوي الأول : إلى أي مدى تتفق مخرجات هذا التعليم : مستوىً وكفاية ، مع الأهداف المحددة والموضوعة له ، وإلى أي مدى تتكافأ كلفة هذا التعليم مع العائد منه ؟

إن أسلوب تحديد الكلفة وعناصرها ، وتقرير العائد والجدوى ، أمر يومي تجريه الصناعة بالنسبة لمنتجاتها . إن تقدير الكلفة ، رغم تداخل عناصره وتشابكها يمكن تحديده إجرائيا من حيث ما أنفق من مال . أما المشكلة فتكمن في تقدير العائد ! فالعائد لمن ؟ للفرد وما حصل عليه من وظيفة أو عمل نتيجة لبرنامج التعليم الفني الذي قام بإعداده لهذا العمل والراتب الذي تقاضاه والرضا الذي حصل عليه من عمله ؟ أم أن العائد متعلق بالصناعة التي حصلت من خلال برنامج التعليم الفني على القوى الفنية المدربة التي لا يقوم لها عمل بغيرها ؟ أم أن العائد اجتماعي ؟ فتوافر وظائف وأعمال للمواطنين يحقق استقرارا وإنتاجا ورضا وتماسكا اجتماعيا ؟ وكل هذه التساؤلات تدخل في حساب الكلفة والعائد والفاعلية ؟

ولكن ستفنسون وهو الباحث المشهور في دراسات الكلفة والعائد للتعليم الفني يتساءل :

هل يمكننا أن نصل إلى تحديد كمي للرضا ! إن تقرير العائد سيظل يحتوي دائما على عناصر تقديرية ، رغم أنها تمثل جوانب أساسية في المنتج النهائي الذي يتطلع إليه هذا التعليم ، والتي يجب أن يحدد منذ البداية عند تحديد أهدافه .

إن استخدام أدوات التحليل الاقتصادي للتعرف على عناصر تكلفة هذا التعليم وبحث جدواه والعائد منه وتقرير فاعليته ، ما تزال عمليات تتم من خلال مختصين اقتصاديين بمعزل عمن يديرون هذا التعليم أو يصنعون قراراته ، وهي قرارات يمثل الجانب الاقتصادي فيها العصب الأساسي والرئيسي .

إن هناك حاجة واضحة إلى لقاء وعمل مشترك متبادل ، بين الاقتصاديين والمخططين والمشرفين على إدارة هذا التعليم لبناء أرضية مشتركة تعين على أن يصبح البعد الاقتصادي وأدواته وأسلوب بحثه منهجا يستخدمه التعليم الفني في تخطيط برامجه وتقويمها ، وإعادة توجيهها واتخاذ القرارات المتصلة بهذا التعليم . فلا يمكن أن يدار هذا التعليم بمعزل عن الوعي العميق بالبدائل الاقتصادية المتاحة حول تخطيطه ، وإعادة توزيع الموارد على قطاعاته واحتساب كلفته وإعادة

توجيه الموارد في ضوء دراسات الكلفة . وهكذا وهي مهارات ليست طلسما ولا أمرا مقتصرا على الاقتصاديين إذ يمكن أن تصبح جزءا حيويا من تدريب قيادات التعليم الفني وبخاصة إذا أخذت منحى عمليا إجرائيا .

ويمكن أن تسهم دراسات اقتصاديات التعليم الفني في تقديم الحلول لمشكلاته الملحة ، فقضية المعدات على سبيل المثال والتي تشكل ٦٦٪ من النفقات الرأسمالية لإنشاء مدرسة فنية[٤٠] (حالة الجزائر) أو ٢٥٪ (حالة أيرلندا) ، تمثل عقبة رئيسية أمام تطوير التعليم الفني في البلدان النامية ، وبخاصة أن هذه المعدات في الأغلب الأعم لابد أن تستورد بالعملة الصعبة مما يضيف إلى المشكلة أبعادا أخرى ، كما أن هذه المعدات بحاجة إلى الصيانة وقطع الغيار وهي جوانب تضغط على النفقات الجارية لهذا التعليم . ونظرا لمحدودية الموارد المتاحة أمام هذا التعليم ، والتي تفرض عليه أن يتحرك في إطارها مع اتجاهها مؤخرا إلى مزيد من التخفيض لا الزيادة ، تصبح المعادلة صعبة فليس من الممكن تخفيض الرواتب التي تبتلع الجزء الأكبر من موارد هذا التعليم . ومن هنا تحاول الدراسات الاقتصادية أن تقدم حلولا تتمثل في محاولة زيادة الموارد بأساليب أخرى ، وتخفيض الانفاق وذلك من خلال بيع منتجات أعمال الطلاب ، وإن أظهرت التقارير المقارنة أن مثل هذا الحل وإن لم يقدم حلا له وزنه في مشكلة التمويل ، إلا أن له أبعادا ذات أهمية في اعتزاز الطلاب وثقة مجتمعهم وإبراز دور هذا التعليم . وقد قامت أندونيسيا بتجربة تشير اليونسكو إلى نجاحها ، وهي توفير مركز يخدم عدة مدارس فنية تجمع فيه الآلات والمعدات وأجهزة التدريب بما يوفر تكرار شرائها لعدد من المدارس ، فيخفض الكلفة في المعدات والأساتذة . كما أن تجربة الوحدات المتنقلة للتدريب على التخصصات المختلفة Mobile Units التي يمكن تنقلها بين المدارس وفقا لجدول معين ، كما يمكن أن تنقل إلى مواقع العمل الفعلي ليتم تدريب الطلاب كما يحدث في حالات تمديدات الأنابيب أو الكابلات ولحامها والأعمال المتصلة بذلك ، ليحصل الطلاب على خبرات ميدانية واقعية مع اقتصاد في الكلفة . وتمثل تجربة الاتحاد السوفيتي في هذا الصدد نموذجا مستخدما على نطاق واسع وقد أصدرت عنه اليونسكو دراسة مستقلة[٤١] .

أن الأخذ بأساليب وأدوات التحليل الاقتصادي في دراسة تكلفة التعليم الفني وعائده وجدواه ، أفق جديد لابد أن يرتاده التعليم الفني في بلادنا ليبدأ رحلته إلى التطوير .

سادساً : خدمات التوجيه والإرشاد المهني والبحوث والمعلومات

تمثل خدمات التوجيه والإرشاد التربوي والمهني وخدمات البحوث والمعلومات ، ركائز أساسية في نجاح التعليم الفني وتطوره .

فمساعدة الطالب على تعرف قدراته وإمكاناته ومتطلبات الدراسة التي يود الالتحاق بها والقدرات اللازمة للنجاح والتفوق فيها ، وطبيعة المهن التي يعده التعليم الفني للالتحاق بها ومتطلباتها ، لم تعد مجرد نصيحة تقدم للطالب

---

(٤٠) UNESCO; Policy, Planning and Management in Technical and Vocational Education OP. CIT., P. 87.

(٤١) UNESCO; Mobile Units for Vocational Education; in USSR. Paris, 1987.

تستند إلى الخبرة والتجربة بل أصبحت اليوم عملية علمية تستند إلى اختبارات ومقاييس وأدوات تقيس الذكاء والاستعدادات الخاصة والميول والشخصية .

وقد بذلت جهود عربية لتعريب مجموعات من بطاريات هذه الإختبارات ، وعملت على تقنينها في البيئة العربية والقطر الذي تستخدم فيه ، ومن أمثلتها اختبارات الميول المهنية للدكتور / أحمد زكي صالح وهو مقتبس عن اختبار كيودر للميول المهنية ، عن طريق تفضيل الأفراد لأنواع معينة من النشاط . واختبار الميول للدكتور / عبدالسلام عبدالغفار للنظر في مدى استعداد الفرد لممارسة نشاط ما كمهنة أو هواية أو عدم رغبته فيه ، واختبارات المهن الكتابية للدكتور / محمد عمادالدين اسماعيل لتقويم قدرات الأفراد للقيام بالأعمال الكتابية كالسكرتارية والبنوك وغيرها ، واختبارات الميول والقيم لعطية هنا وهو ترجمة وتطوير لاختبار القيم لجوردن البورت وفرتون ولندزي وهو أداة لقياس القيم الهامة التي تؤثر في سلوك الإنسان مثل القيم الاقتصادية وغيرها . (٤٢)

ولكن هذه الاختبارات ما تزال مقصورة في استخدامها على مختبرات كليات التربية وأقسام علم النفس والمجالات الأكاديمية ، فلم تنتقل لتصبح جزءا من بنية المدرسة الثانوية الفنية أو أجهزة التعليم الفني وقد يرجع ذلك إلى عدم توافر الأطر المتخصصة في التوجيه والإرشاد الفني القادرة على تقديم هذه الخدمات .

ومن هنا نرى أن عملية اختيار الطالب لتخصصه ما تزال تعتمد على اعتبارات غير موضوعية . كاتجاهات الآباء والقرناء والأصدقاء أو المجموع الكلي للطالب مما يحرم الطالب من الإفادة من التوجيه المستند إلى الأساليب العلمية التي توفر له أساسا علميا لاختيار المهن التي تلائم قدراته .

أما خدمات البحوث والمعلومات التي يمكن أن تزود التعليم الفني بالظهير العلمي الذي يتناول مشكلاته بالبحث والدراسة ويوفر للمخططين والمشرفين على هذا التعليم معلومات كافية ومتجددة وتفصيلية ، تتابع التطورات التي تطرأ على حجم ونوع احتياجات سوق العمل وتعين المخطط على اختيار السياسات التعليمية والتدريبية وبرامجها الملائمة ، التي تكفل التوافق بين إعداد العمالة في التعليم الفني وحاجات التنمية ومشروعاتها في المجتمع الذي تخدمه .

وتشير دراسة اليونسكو المقارنة حول التعليم الفني في ٢٣ بلدا أغلبها بلدان نامية ومن بينها دول عربية ، إلى أن « البنى والمؤسسات المعنية عموما بتنسيق الجهود في مجال البحوث من أجل تطوير التعليم الفني ، غير موجودة أو ضعيفة جدا » (٤٣)

وتختلف الصورة في البلدان المتقدمة فنجد أن بلدا كالولايات المتحدة الأمريكية قد أنفق ٢٥٠ مليون دينار خلال عقد واحد في صورة معونة فدرالية لمراكز بحوث التعليم الفني ، وأن تلك المراكز قد غطت بحوثها مجالات : التوجيه وتنمية المستقبل المهني ، الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم الفني ، خصائص طلاب التعليم الفني ، إعداد

---

(٤٢) عبدالرحمن العيسوي . التوجيه التربوي والمهني . الرياض : مكتب التربية العربي ١٩٨٦ ص ٨٠ ـ ٨٩ .

(٤٣) اليونسكو . التطورات في التعليم التقني والمهني . دراسة مقارنة . مرجع سابق ص ٦٦ ، ٦٧ .

معلم التعليم الفني ، طرائق التدريس في التعليم الفني وتطوير المناهج ، واحتياجات سوق العمل والطلب على التخصصات الفنية ، وإدارة التعليم الفني ، وتقويم برامج التعليم الفني . وحين يطلع المرء على ملخصات هذه البحوث ونتائجها ، يدرك بعمق مقدار ما تقدمه لمخططي هذا التعليم والمشرفين عليه من نتائج علمية يعاد توجيه هذا التعليم في ضوئها [٤٤] .

إن بناء قواعد لمعلومات التعليم الفني تقيم جسرا متصلا بين البحث العلمي والأداء الميداني ، يمكن أن يقدم لهذا التعليم أكبر الفرص لتقدمه وتطويره .

ولا يستطيع المرء أن ينكر الجهود المخلصة لمجموعة من المؤسسات والباحثين ، الذين حاولوا في المنطقة العربية أن يقدموا جهودا علمية لبحث جوانب هذا التعليم ودراسة مشكلاته لكن هذه الجهود ما تزال محدودة متواضعة ، تلاقي صعوبات بالغة في الحصول على البيانات ولا تتوافر لها الوسائل الفعالة لتصبح في متناول الممارس الميداني في التعليم الفني توجه جهوده وترشد مساره .

ولا شك أن جزءا كبيرا من هذه المسئولية يقع على كليات التربية التي ما يزال التعليم الفني وافدا غريبا عليها ، مع أنه يمثل قطاعا تربويا تتوقف حركة التنمية في المجتمع في جزء كبير منها - على قدرته الفاعلة على أداء مهمته .

محاور أساسية مقترحة لانطلاق التعليم الفني وتطويره

لقد ألقينا في الأجزاء السابقة من هذه الدراسة نظرة طائر على التعليم الفني في جذوره ورحلته وواقعه ، مركزين على أبرز مشكلاته التي تعوق حركة نهضته وانطلاقه ، وقد فرض حجم هذه الدراسة ضرورة الانتقاء لما نتوقف عنده من جوانب ، فلم تظهر موضوعات قد يرى الكثيرون أهميتها وضرورة التعرض لها بالدراسة والحوار وعذرنا في ذلك أنه يصعب أن تتناول دراسة واحدة نظاما تعليميا بكامله كالتعليم الفني على اتساعه وتعدد نواحيه ومجالاته .

وإذا كان ذلك هو الواقع بآلامه وإنجازاته وما استطاع أن يقطعه وما عجز عنه ، وإذا كنا قد استهللنا هذا المقال بأن التعليم الفني أسير محدود الحركة مثقل بالقيود ، وأنه رغم ذلك كله يقطع أشواطا ويجهد ليحتفظ بالحياة فما السبيل إلى خلاصه من أزمته وانطلاقه من إساره وزيادة قدرته وفاعليته على أداء الأدوار المنتظرة منه في خدمة مجتمعه ؟

إن هذا التساؤل نفسه كان محور اهتمام جهود دولية من اللقاءات والدراسات والبحوث حول التعليم الفني استغرقت أعواما طوالا ، شخّصت علل هذا التعليم ومعاناته وقدمت حلولا محددة واضحة معلومة ومنشورة لأساليب مواجهتها . ولكن القضية دائما هي من يتحمل مسئولية التغيير والمواجهة والكفاح ضد نظم راسخة الجذور من التمييز عاشها هذا التعليم ؟

ونود في مستهل معالجتنا لمقترحات الخلاص من الأسر وبدء رحلة الانطلاق لهذا التعليم أن نعرض الملامح الأساسية لهذه الجهود الدولية ، التي قادتها منظمة اليونسكو وشاركت فيها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

(٤٤) The National Research Council, Assessing Vocational Education Research, op. cit., p. 83.

والاتحاد العربي للتعليم الفني ومكتب التربية العربي لدول الخليج والعديد من المنظمات الدولية والاتحادات المعنية بقضايا التعليم الفني وتطويره ، كمنظمة العمل الدولية ومنظمة التعاون الدولي والتنمية ، باعتبار أن العمل وإعداد كوادراه وهو قلب الاقتصاد والتنمية . وليمكن أن تتضح أمامنا صورة لحجم هذا التعاون الدولي ومداه اخترت أحد الاجتماعات المقبلة لليونسكو التي سوف توجه إليها الدعوة لمناقشة أمر يتعلق بالتعليم الفني ، وهو المشروع النهائي للاتفاقية الخاصة بالتعليم الفني الذي سوف يعقد في باريس أبريل ١٩٨٩ فوجدتها قد وجهت إلى الدول الأعضاء وعددهم ١٥٨ ، والدول غير الأعضاء وعددهم ١٤ ، ثم حركات التحرير المعتمدة وممثليها وهي خمس حركات ، ثم ٢٩ صندوقا وبرنامجا ومعهدا ووكالة ولجنة ومفوضية ومنظمة تابعة للأمم المتحدة و ٤١ منظمة دولية حكومية أخرى و ٦٨ منظمة دولية غير حكومية لها علاقات تشاور أو إعلام متبادل مع اليونسكو ، أي أن هذا الاجتماع سيضم حوالي ٣١٥ عضوا .[٤٥] ويوضح لنا ذلك حجم الحوار والتفاعل والرؤية التي يمكن أن تسفر عنها هذه اللقاءات !

ولعل المعلم الأساسي الذي أصبح اليوم مرجعا لكل الجهود في مجال التعليم الفني ، هو توصية اليونسكو الخاصة بالتعليم الفني التي صدرت عام ١٩٦٢ ، ثم التوصية المعدلة لها التي أثمر عنها حوار دام عشر سنوات حولها وتم الموافقة عليها بالإجماع في عام ١٩٧٤[٤٦] وهي تمثل خلاصة ما انتهى إليه الفكر المعاصر والخبراء التربويين في مجال التعليم الفني : أهدافه وسياساته وهياكله وبناه واتجاهات تطويره .

وقد حظيت التوصية المعدلة منذ صدورها عام ١٩٧٤ بمراجعات وحوار ولقاءات واجتماعات متكررة ، في محاولة للتعرف على مدى تطبيقها في دول العالم والعقبات التي تحول دون ذلك ، وتمثل هذه الأدبيات خبرة متنامية وتصورا عالميا مشتركا حول قضايا هذا التعليم ، وصلت إليه دول العالم وارتضته أفقا تسعى إليه لتحقيق تطوير هذا التعليم وتنميته وهي بذلك خبرات لابد أن تكون أمام جهود الإصلاح والتنمية لهذا التعليم .

وتقع توصية اليونسكو المعدلة في مقدمة وعشرة أبواب . يتناول الباب الأول نطاق التوصية وتعريف التعليم التقني والمهني وموقعه من النظام التربوي . أما الباب الثاني فيشمل التعليم التقني والمهني في علاقته بالعملية التربوية وأهدافها ، أما الباب الثالث فيتناول السياسة والتخطيط والإدارة لهذا التعليم ، بينما يوضح الباب الرابع الجوانب التقنية والمهنية التي لابد أن يتضمنها التعليم العام ، ويحدد الباب الخامس دور التعليم التقني والمهني بوصفه إعدادا لمزاولة مهنة ويتعرض لما ينبغي أن يكون عليه التعليم التقني والمهني في بنيته ومحتواه وتنظيمه ومضمون برامجه لتحقيق ذلك ، أما الباب السادس فيتعرض للتعليم التقني والمهني بوصفه تدريبا متواصلا ، على حين ينفرد الباب السابع بمناقشة دور التوجيه في هذا التعليم ، أما الباب الثامن فقد خصص لعملية التعليم ، والتعليم في التعليم التقني والمهني ومناقشة

---

(٤٥) يمكن الرجوع إلى الوثيقة رقم ١٢٩م ت/ ٢٢ لليونسكو الصادرة في باريس ١٧/ ٣/ ٨٨ من وثائق الدورة التاسعة والعشرون بعد المائة للمجلس التنفيذي لليونسكو والمعنونة « توجيه الدعوات لعقد لجنة الخبراء الحكوميين المكلفة باعداد المشروع النهائي للاتفاقية الخاصة بالتعليم التقني والمهني وذلك للاطلاع على أسماء الجهات المدعوة للاجتماع المذكور » .

(٤٦) دولة الكويت . ادارة التعليم الفني والمهني توصية اليونسكو المعدلة الخاصة بالتعليم الفني والمهني ترجمة / حسن جميل طه ومراجعة / يوسف عبدالمعطي / الكويت : ١٩٧٥ .

الأساليب والمواد التعليمية ، وقد اختص الباب التاسع بالعاملين من موظفين ومدرسين وموظفي إدارة وتوجيه ، واستقل الباب العاشر بموضوع التعاون الدولي في مجال التعليم التقني والمهني .

وتستهل هذه التوصية بأنها تنطبق على التعليم التقني والمهني في كل صورة ومن كافة جوانبه ، سواء أكان يقدم في المعاهد التعليمية أو تحت مسئوليتها ، وعن طريق السلطات العامة مباشرة أو بأي صورة من التعليم المنظم والخاص وبذلك مدت الرؤ ية إلى كل صور التعليم الفني وأشكاله أيا كان موقعها .

وعرفت التعليم التقني والمهني بأنه التعليم الذي يشمل بالإضافة إلى التعليم العام وأساسياته ، دراسة التقنيات والعلوم المرتبطة بها واكتساب المهارات والاتجاهات وضروب الفهم والمعارف المتسمة كلها بالطابع العملي للمهن والأعمال في شتى قطاعات الحياة الاقتصادية والاجتماعية ، ومن هذا المنطلق قررت التوصية أن التعليم التقني والمهني ينبغي أن يكون :

(١) جزءا لا يتجزأ من التعليم العام

(٢) وجها من أوجه التربية المستديمة

(٣) سبيلا للالتحاق بقطاع مهني

وتمثل تلك المبادىء الثلاثة الفلسفة الأساسية التي توجه هذا التعليم ، وتراعي في بناء هياكله ومناهجه وتحديد علاقاته وموقعه في النظام التعليمي .

ومن هذا المنطلق تدعو التوصية إلى إقامة علاقات جديدة بين التربية والحياة العاملة والمجتمع بعامة ، وأن يصمم هذا التعليم بحيث يحقق الأغراض التالية :

أ ـ إلغاء الحواجز القائمة بين مختلف مراحل التعليم ومجالاته ، وبين التعليم والعمالة وبين المدرسة والمجتمع وذلك :

(١) بدمج التعليم التقني والمهني والتعليم العام في كافة مسالك التعليم بعد التعليم الابتدائي

(٢) بإنشاء بنى تربوية مفتوحة ومرنة .

(٣) بمراعاة احتياجات الأفراد التعليمية وتطور المهن والوظائف .

ب ـ ينبغي أن يبدأ التعليم التقني والمهني بإعداد مهني أساسي واسع النطاق ، مما يسهل الترابط الأفقي والرأسي سواء داخل النظام التعليمي أو بين المدرسة وسوق العمل ويسهم في القضاء على كل أنواع التمييز بحيث :

ـ يكون التعليم التقني والمهني جزءا لا يتجزأ من التعليم الأساسي لكل فرد في صورة التعريف بمبادىء التكنولوجيا والعمل .

ـ أن يختار اختيارا حرا ومقصودا بوصفه وسيلة لتنمية مواهب الفرد واهتماماته كي يمارس إحدى المهن أو يواصل دراسته .

ـ أن يتيح الالتحاق بأشكال ومجالات أخرى من التعليم في كافة المراحل ، وذلك بقيامه على أساس متين من التعليم العام واحتوائه على عنصر من عناصر التعليم العام في كافة مراحل التخصص .

ـ أن يسمح بالانتقال من مجال لآخر داخل التعليم التقني والمهني .

ـ أن يكون مفتوحا أمام الجميع ، ولكل أنماط التخصص الملائمة في إطار نظم التعليم المدرسي وخارجها ومع برامج التدريب أو بالإضافة إليها ، بحيث يتيح مرونة الانتقال بين فروع التعليم والمهن والوظائف .

ـ أن يكون متاحا للإناث والذكور على السواء .

ـ أن يسمح بإلتحاق المعوقين به في أشكال تتواءم مع احتياجاتهم تيسيرا لاندماجهم في المجتمع .

وواضح تماما ما تقدمه هذه التوصية من تغييرات جذرية للوضع الحالي للتعليم الفني ، فهي إعلان فك إساره وإزالة كافة أنواع التمييز التي تعوق حركته فهو تعليم مفتوح مرن مندمج مع التعليم العام يتحرك فيه الطالب رأسيا وأفقيا ويختاره اختيارا حرا .

ولم تكتف التوصية بالتوقف عند « الانبغاءات » والمبادىء بل حددت في وضوح سياسات لتغيير البنى والهياكل التعليمية تكفل تحقيق ذلك فدعت إلى اتخاذ التدابير التالية :

(١) تنويع التعليم الثانوي في مراحله الأخيرة (من سن ١٦ الى ١٩) ، بحيث يمكن مواصلته إلى جانب الالتحاق بالعمل أو التدريب ، أو بحيث يؤدى إلى مزاولة مهنة ، أو إلى الالتحاق بالتعليم العالي وبهذا يتاح لكل الشباب اختيار نوع التعليم المتفق واحتياجاتهم .

(٢) إنشاء معاهد على مستوى المرحلة الثالثة (المرحلة الجامعية بعد المرحلة الثانوية) ، تتراوح برامجها بين البرامج القصيرة المتخصصة والطويلة للمتفرغين وتجمع بين الدراسات والتخصص المهني .

(٣) وضع بنيات وبرامج تعليمية في كل المراحل ، ترتكز على التبادل المنظم والمرن بين المعاهد التعليمية ومؤسسات التدريب والمسئولين عن العمالة .

(٤) وضع نظام للمعادلة يقضى بأن يعطى إتمام أي برنامج دراسي معتمد الحق في رصيد من النقاط ، ويعترف في إطاره بالمؤهلات الدراسية والمهنية المكتسبة بشتى الطرق .

(٥) ينبغي تجنب كل تخصص ضيق وسابق لأوانه ، فلا يشرع من حيث المبدأ في التخصص قبل سن الخامسة عشرة ، وضرورة قضاء فترة في دراسات مشتركة بين كل قطاع فهي لاستيعاب المعارف والمهارات الأساسية لهذا القطاع المشترك قبل اختيار فرع خاص .

وتشكل هذه المقترحات والخطوات التي تضمنتها التوصية المعدلة لليونسكو في تكاملها فيما نرى ، المحاور الثلاثة الأساسية التي ينبغي أن ينطلق منها هذا التعليم إذا أردنا له أن يتخلص من صيغه الجامدة التي فرضت عليه الانغلاق وأدت به إلى الهامشية .

ويتمثل المحور الأول في إعادة النظر الشاملة في هياكل المراحل التعليمية الحالية ، فهي ليست صيغة مقدسة مهما تقاوم تاريخها بل هي أدوات لترجمة فلسفتنا التربوية تتغير بتغير رؤ يتنا ومطالبنا من التربية .

فمن غير المعقول أو المقبول أن ندخل القرن الحادي والعشرين مكبلين بهياكل تعلمية ذات مسارات مغلقة وأخرى مفتوحة تصرخ بالتمييز ولا تتكافأ فيها الفرص التعليمية للجميع ، بل لابد من هياكل تعلمية مرنة تكون ترجمة صادقة لديمقراطية التعليم ، وما تنادى به ثقافتنا العربية الإسلامية من الدعوة للعلم وتيسير فرصه . وتتحق هذه المرونة بأن يكون هناك تعليم أساسي مشترك لكل المواطنين ، تشكل الثقافة التكنولوجية أحد أركانه ثم يليه تعليم ثانوي عام وفني ومهني وشامل يعد للحياة والمواطنة وبدايات المهنة ويرسى الأساسيات والخبرات اللازمة لمواصلة تعليم أعلى لا يبدأ فيه تنويع ألا في مراحله الأخيرة (١٦ سنة إلى ١٩) ، تتوافر فيه المرونة التي تسمح بسهولة الانتقال الأفقي بين برامجه وأنواعه (٤٧)

ويليه إلى جوار الجامعات صيغ متنوعة من التعليم العالي على المستوى الثالث ، تضم برامج تختلف في مدتها وتنوعها وفقا لحاجات المتعلمين والمجتمع ، ويمكن التحرك الرأسي إليها من كل أنواع التعليم في المرحلة الثانوية كما يمكن التحرك الأفقي أيضا بين برامجها ، وتمثل المدرسة الثانوية الشاملة بأنواعها (٤٨) والمدرسة الثانوية المتنوعة ومدارس نظام المقررات (٤٩) صورا مرنة يتحقق بها مرونة الهياكل على مستوى المرحلة الثانوية ، كما تمثل صيغة البولتكنيك في انجلترا صيغة للهياكل المرنة على المستوى الثالث حيث تقدم كل التخصصات والدراسات لكل الناس في كل الأوقات التي تلائمهم ، وتعتبر صيغة (٥٠) all arts for all people at all times في الكليات المجتمعية في الولايات المتحدة التي تقدم برامج عامة ومهنية ومقررات يمكن أن تحتسب ضمن المقررات المطلوبة للجامعة (Transfer Credits) وبرامج لإثراء خبرة الفرد وزيادة قدرته على التعامل مع حاجاته المتجددة في مجتمعه ، صيغة أخرى مرنة للتعليم العالي على المستوى الثالث . (٥١) .

أما المحور الثاني فيتمثل في تبني قاعدة عريضة من الثقافة العامة ، ومن الإعداد المهني أيضا بما يضمن التكوين والإعداد المتكامل للفرد وتأخير التخصص ، حتى تتوافر قاعدة صلبة لدى الفرد من الخبرات يستند إليها ، وليسمح له ذلك بالتحرك الأفقي بين الدراسات والمهن المختلفة والمستويات التعليمية إلى أقصى ما تسمح به قدراته . وقد أوضحنا في دراستنا عن انهيار نظام الانتقاء والتخصص المبكر الأسس العلمية التي يستند إليها هذا الاتجاه . (٥٢)

---

(٤٧) UNESCO; The Integration of General and Technical and Vocational Education. Paris 1986, pp. 9 — 15.

(٤٨) يوسف عبدالمعطي . رحلة الى المدرسة الشاملة مرجع سابق . لبيان ما يمكن ان تقدمه المدرسة الشاملة في هذا الجانب .

(٤٩) يوسف عبدالمعطي . نظام المقررات الدراسية في التعليم الثانوي ـ مدخل من مداخل الاصلاح والتطوير للتعليم الثانوي . البحرين : وزارة التربية المؤتمر التربوي السنوي الرابع ١٩٨٨ .

(٥٠) شعار البولتكنيك المعبر عن رسالته .

(٥١) عبدالله كريم الدين . الكلية المتوسطة الشاملة مفهومها وتطبيقاتها . تونس : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ١٩٨٢ ص ٢١ .

(٥٢) ارجع إلى رحلة المدرسة الشاملة مرجع سابق ص ٧٦ ـ ٨٠ .

أما المحور الثالث فيتمثل في علاقة جديدة دينامية بين التعليم والعمل ، فقد غاب العمل عن تعليمنا زمنا طويلا ، ووجدت علاقته خطية واحدة بينها ينتهي فيها التعليم بمراحله ليبدأ العمل دون تناوب أو انقطاع .

وغاب العمل عن محتوى التعليم ، فصرفت الجهود للحفظ والتلقين وانفصلت براعة الفكر كما ذكرنا عن تقانة اليد ، وفترة التعلم للفرد ، عن فترة المساهمة في خدمة مجتمعه وأنشطته ، وحدث بذلك فقدان للتوازن بين الفكر والتطبيق والنظرية والممارسة حتى بات من المألوف أن نرى أن ما يتعلمه الطفل لا صلة له بالواقع ، دون أن يثير فينا ذلك الجزع والألم ! بل إن التعليم كما أشرنا منذ قليل قد أصبح قوة طاردة تحدث الغربة بين الفرد وبيئته ليهجر الريف والأرض والعمل الذي عاش عليه أهله وأجداده ، لأن مكان المتعلم المدينة وموقع المتعلم على كرسيه ومكتبه وحبره وأوراقه . فالتربية ـ كما يذكر ادجارفور ـ لا ينبغي أن تعد الإنسان لعالم اصطناعي سوف يخرج منه على أي حال ليخوض غمار الحياة العملية ، وأن تعلم الفرد لا يجوز بحال أن يكون على حساب التنصل والانقطاع عن أصوله وقومه وبيئته ، فنهوض الثقافة مرتبط بنوع من الاستقطابية بين الشخص وهويته وهوية جماعته وهوية تاريخ بلاده الباقية على مر الزمن وبين الهوية العالمية إذا صح التعبير ، ولا ينهض الإنسان ويتقدم إلا إذا حافظنا على القطبين معا ، فالتربية لابد أن تساعد المرء على الاندماج الفعلي من خلال العمل مع الوسط الذي يعيش فيه . (٥٣)

وتدعو هذه النظرة الدينامية الجديدة للعلاقة بين العمل والتعليم إلى إعادة النظر في ذلك الترتيب الحتمي الذي اعتدناه في تقسيم عمر الفرد إلى فترة انقطاع للدراسة ، تليها فترة العمل الذي قد يستمر مدى الحياة . إن الحياة في عالم متواصل التغيير ـ تتوقف الحياة فيه على قدرتنا على أن نواصل التكيف ـ يدعونا للتساؤل : لماذا لا نمنح المرء فرصة ثانية ليختار دراسة جديدة أو مستقبلا مهنيا مختلفا ؟ إن النظرة التقليدية التي كانت تحصر التعليم في فترة محددة من عمر المرء إذا تجاوزه الانسان فلا يتعلم بعده شيئا ، ليأتي بعد ذلك عمر لا يتعلم فيه الإنسان ولا يعمل وإنما ينتظر الموت . هذه النظرة لابد أن تزول ليصبح أمام المرء دائما فرص مفتوحة ليترك الدراسة ويذهب للعمل أو تجمع بينهما أو يعود للدراسة مرة أخرى وقد وصف ادجارفور هذا الاتجاه بقوله :

إن الحياة كالموج بين مد وجزر ، حركة مستمرة ذاهبة آيبة بين الفعل ورد الفعل ، بين التطبيق والمعرفة ، والتكوين المتواصل ، فمن واجبنا أن نتكيف لنساير هذا العالم المتغير(٥٤) » ويعني ذلك ببساطة أن نتعلم ونعمل لنصبح أكثر قدرة على التكيف .

ولم نذهب بعيدا عن جذورنا العميقة الأصيلة التي تدعو المؤمن إلى العمل حتى آخر أنفاس الحياة ، وتطالبه بالتنمية والتعمير والبناء حتى وسط لحظة الدمار ، فهذا قول رسول الله صلى الله عليه وسلم في مسند أحمد :

---

(٥٣) « الفكرة الأساسية في التربية الجديدة : التوفيق بين المعرفة النظرية والمعرفة العملية » حوار بين أحمد مختار أمبو وادجارفور في نتعلم ونعمل . باريس : اليونسكو ، ١٩٨٣ ص ١٧

(٥٤) اليونسكو : نتعلم ونعمل . مرجع سابق ص ٢٧

« إذا قامت الساعة وفي يد أحدكم فسيلة ، فإن استطاع ألا يقوم حتى يغرسها فليغرسها » (٥٥) ونود أن نتصور لحظة القيامة حين تتناثر الكواكب ، وتشتعل البحار ، وتذهل كل مرضعة عما أرضعت ، ووسط هذا الدمار الكوني : الإنسان مطالب أن يستمر في زرع نخلة لأنه بدأ العمل فلا ينبغي أن يتوقف !

وقد أخذت الدعوة الجديدة إلى أعادة التآخي بين التعلم والعمل والحياة ، في دينامية متبادلة ، صورا تنفيذية متنوعة نحاول أن نوجزها فيما يلي :

أولا : إدخال الجوانب التقنية والمهنية في التعليم العام ، لكسر الحدة النظرية لهذا التعليم وإعادة التوازن بين جوانبه النظرية والتطبيقية ، وتدريب الطلاب على بعض المهارات العملية التي تعينهم على التعامل الذكي مع منجزات التكنولوجيا التي يستخدمونها في حياتهم اليومية ، وتعرف بنية المهن في مجتمعهم ، كما تعينهم على تعرف قدراتهم وإمكاناتهم والمهن الملائمة لهم ، ليؤدي ذلك كله إلى تكوين اتجاهات إيجابية نحو العمل واحترامه واعتباره قيمة كبرى في حياة الفرد والمجتمع . (٥٦) ولا يهدف هذا البرنامج من الدراسات للإعداد لمهنه إنما هو ثقافة وممارسة عامة .

ويطلق على هذه الدراسات التي تقدم في إطار التعليم العام بـدءا من المرحلة الإعـدادية عـادة أسماء مختلفـة « كالدراسات العملية في الكويت » ، والفنون الصناعية « في العراق ، والثقافة المهنية والتدريبات العملية » في مصر ، وبرامج التدريب على العمل اليدوي » في تونس . (٥٧)

ويشير دليل مصطلحات التعليم التقني والمهني لليونسكو ، إلى المصطلحات التالية التي يمكن استخدامها بشكل مترادف لتسمية هذه الجوانب التقنية والمهنية التي تقدم ضمن مكونات منهج التعليم العام :

١ ـ التعليم التقني العام General Technical Education

٢ ـ الدراسات التقنية والمهنية العامة General Technical and Vocational Education

٣ ـ التمهيد التقني والمهني العام (٥٨) General Technical and Vocational Initiation

ثانيا : الأخذ باتجاهات التعليم المتناوب Recurrent Education والتعليم بعض الوقت والتدريب مع العمل Sandwich Courses وهي كلها اتجاهات تتبنى النظم أو البنى المفتوحة للتعليم والتعلم Open Systems or Structures « وهو تنظيم التعليم بحيث لا يحول دون من تركه ليعمل ، من الدخول إليه مرة ثانية ، في مرحلة لاحقة . فهو نظام يسمح بمزج التعليم والعمل لزيادة الاختبارات التعليمية المتاحة وتسهيل التعليم المستمر » (٥٩) كما ظهرت اتجاهات تعترف بالخبرات العملية التي يكتسبها الفرد ، وتقومها لتعفيه من بعض المتطلبات الدراسية المطلوبة ، لإنجاز برنامج

---

(٥٥) يراجع المعجم المفهرس لألفاظ الحديث النبوي لفنسنك الجزء (٥) ص ١٤٧

(٥٦) عادل مهران . تقويم منهج الدراسات العملية بالكويت . رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة الى جامعة الأزهر ـ كلية التربية ١٩٨٣ ملحق رقم (١)

(٥٧) يوسف عبدالمعطي وآخرون . تطوير البرامج العلمية في مناهج التعليم العام بدول الخليج العربي . الكويت : المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج ١٩٨٤ .

(٥٨) اليونسكو : دليل مصطلحات التعليم التقني والمهني . مرجع سابق ص ٣ ، ٤

(٥٩) المرجع السابق ص ٧

معين كتجربة السويد ، بل إن كيال أيدى يذكر لنا » أنه في عديد من البلدان قد تغير الوضع حتى بالنسبة لشروط دخول الجامعة إذا أصبحت التجربة المكتسبة من العمل في مجال المهنة من الشروط المطلوبة ، أي أن العمل وخبراته أصبحت ميزة فهي تعامل بنفس الدرجة مع الشهادات الرسمية المحصلة في إطار نظام التربية والتعليم » (٦٠) وهو اتجاه جدير أن ينتشر ، ويتبنى حتى لا يشعر الشباب أنهم معاقبون لأنهم عملوا ، أو أن الخبرة الحقيقية التي اكتسبوها خلال عملهم والتي يشعرون ويشعر غيرهم بجدواها - هي لا شيء في ميزان النظم التعليمية .

كما أن هذا الاتجاه يثير تساؤلا حول قضية ذات أهمية بالغة . فمن الملاحظ أن متوسط عدد السنوات التي يقضيها الفرد في التعليم بمراحله المختلفة يزداد يوما بعد يوم ، بل إن امتداد هذه الفترة بات يعتبر أحد القرائن على التقدم والنهوض . ومعنى ذلك أننا إذا لم نحترم خبرة العمل ونحتسبها كإنجاز تعليمي ، فإننا نحكم على أبنائنا بأن يحبسوا في مؤسسات العلم في سنوات القوة والشباب والحيوية ، دون أن تتاح لهم فرصة الاحتكاك الحي بالناس والمجتمع وممارسة كسب العيش واكتساب القيم الخالدة الأساسية ، من تحمل المسئولية والجدية وبذل الجهد ، وتقدير قيمة الوقت والمال وهي قيم لا تحتويها الكتب بل لا يمكن قراءتها إلا في كتاب الحياة .

<u>ثالثا</u> : مسئولية سوق العمل ومشاركته في إتاحة فرص مواصلة الدراسة للملتحقين به ، وتعتبر هذه الخطوة نقلة كبرى في العلاقة بين التعليم والعمل ، وقد فصلت التوصية المعدلة لليونسكو والخاصة بالتعليم التقني والمهني بيان الصور المختلفة لتحقيق هذا الهدف . بحيث تتحمل جهة العمل نفقات وتوفر فرصا وتوجد نظما تمكن العاملين بها من استكمال النقص في الجانب الثقافي في إعدادهم ، وكذلك فرص التطوير العلمي في مجال المهنة ، بحيث يكون التعليم الفني : « متاحا طوال مدة الحياة العاملة دونما قيد ، بسبب سن الشخص أو جنسه أو سبق تعليمه وتدريبه ، وأن يكون واسع النطاق يتضمن عناصر من التعليم العام ، وليس مجرد تدريب متخصص على عمل بعينه » توصية رقم ٤٦ ، ٤٧ وضربت أمثلة بتلك التفسيرات ، بحيث تشمل دورات أثناء ساعات العمل وفي مكانه أو مسائية أو بالمراسلة وان يمنح العامل اجازة مدفوعة الأجر لحضور ذلك البرنامج اللازم له .

إن هذه التوصيات التي كانت أحلاما تتردد في أدبيات التعليم الفني ، قد أخذت طريقها لتصبح اليوم صورا منفذة في عدد من البلدان لعلاقة دينامية جديدة ، بين عالم العمل وعالم التعلم تفتح أمام التعليم الفني آفاقا جديدة ، ليصبح العمل والتعلم وجهان لعملة واحدة هي التكوين المتكامل للإنسان : تفتحا لإمكاناته وإسهاما في تنمية مجتمعه .

كم تحتاج مجتمعاتنا إلى هذه النظرة الجديدة للعمل التى تردنا الى أصولنا الكريمة فنرى العمل عبادة وقربى ، وليس مجرد مصدر لكسب العيش لننظر إليه باعتباره حقا من حقوق الإنسان وكرامته وتعبيرا عن دوره في تعمير كونه ، بحيث يصبح العمل للفرد مصدر متعة ومسرة يحقق به ذاته ويحس أنه من خلاله ينمو ويسهم ويبدع ويتصل بالآخرين ليقدم

---

(٦٠) كمال ايدي . « التربية والعمل بين التباعد والتقارب » في نتعلم ونعمل . مرجع سابق ص ١٠٠

إليهم من جهده خيرا ينفعهم ، ولذلك كله لابد أن تنظم علاقات العمل بحيث تتيح للفرد أن يصل إلى كامل قدرته وإتقانه وإبداعه بمزيد من التعلم لتحقيق مستوى أرفع من الأداء .

نحو مزيد من الالتزام الدولي لتطوير التعليم الفني :

بعد مرور ما يقارب ثلاثة عقود على صدور توصية اليونسكو الخاصة بالتعليم الفني والمهني ، تواتر الرأي بين المختصين والمعنيين والمهتمين بأمور التعليم الفني في العالم على اتساعه ، بأن الوقت قد حان وأن الظروف قد باتت مهيئة للانتقال ـ في مجال اتخاذ سياسات وإجراءات متفق عليها للنهوض بهذا التعليم وتطويره ـ من مجرد التوصيات إلى الاتفاق الملزم .

وقد صدر قرار المؤتمر العام لليونسكو في دورته الرابعة والعشرين الذي يدعو المدير العام إلى إعداد اتفاقية بشأن التعليم الفني والمهني ، وأن يدعو في عام ١٩٨٩ إلى عقد لجنة خاصة للخبراء الحكوميين يعهد إليها بإعداد مشروع نهائي للاتفاقية يرفع للمؤتمر العام في دورته الخامسة والعشرين .

وتمثل هذه الخطوة مرحلة جديدة في الوعي العالمي بأهمية تطوير هذا التعليم ، وفي الإيمان بضرورة وجود معالم أساسية متفق عليها حول اتجاهات وأساليب تطويره ، وتعاون ومتابعة من الوكالات الدولية لمدى تطبيق هذه السياسات والإجراءات في كل دولة . أي أن مرحلة تحرير هذا التعليم وانطلاقه من إساره قد أصبحت موضع التزام دولي .

وتشتمل الاتفاقية التي ينتظر أن يفرغ الخبراء من إعداد مشروعها النهائي في اجتماع يعقد في باريس ١٩٨٩ ، على ١٤ مادة تقع في ثلاثة أجزاء : مقدمة أو تمهيد ، وعدة مواد تقر المبادىء الأساسية لتنمية وتطوير التعليم الفني ، وجزء ثالث متعلق بتصديق الاتفاقية وتقديم التقارير عن تنفيذها وتنقيحها .

وتشتمل المقدمة على دور اليونسكو واختصاصاتها في تطوير التربية معا والتعليم الفني والمهني ، والمبادىء التي تحكم تطوير هذا التعليم ومنحه فرصا وحقوقا متكافئة مع مراحل التعليم الأخرى ، كإعلان حقوق الإنسان (وبخاصة ما يتصل منه بحق العمل والتعلم » ، واتفاقية اليونسكو حول عدم التمييز في مجال التعليم ، واتفاقية منظمة العمل الدولية المتعلقة بتنمية الموارد البشرية ، والتوصية المعدلة لليونسكو ، والتوصيات المتعلقة بتعليم الكبار وحقوق المعلمين ومكانتهم ، كما تشير المقدمة إلى دور التعليم الفني في التنمية الاقتصادية والاجتماعية .

أما الموارد من ١ ـ ٦ فتتناول التطوير والتنمية الشاملة للتعليم الفني للناشئة والكبار ، وبناء البرامج وتحديد المعايير للتعليم الفني في إطار التربية المستديمة ، واستيعاب التعليم الفني للتغيرات العلمية والتكنولوجية وفي ضوء تطورات هيكل العمالة والتجديدات التربوية ، كما تتناول هذه المواد التدريب ، وإعادة التدريب للعاملين في التعليم الفني ، والعلاقات مع التعليم الثانوي والعالي ، وتمويل هذا التعليم وإدارته وتقويمه ، والتعاون الدولي من أجل تطوير وتنمية هذا التعليم وما تشمله من تبادل المعلومات والخبرات والعاملين وبناء معايير دولية معترف بها في مجال مستويات البرامج ومؤهلات العاملين .

أما المواد من ٧ إلى ١٤ ، فهي تعني بإجراءات الأخطار والمتابعة لمدى تنفيذ الإتفاقية وقواعد الانسحاب منها وتنقيحها .

وتهدف هذه الإتفاقية إلى توفير أهداف ونظم وتشريعات وآليات تخطيطية وتقويمية ، تكفل للملتحقين بهذا التعليم حقا متساويا في الالتحاق به ، والنجاح فيه يتكافأ مع الحقوق المتماثلة في نظم التعليم بكافة المراحل ، مع الحفاظ على مستويات تحكمها معايير دولية معترف بها لنوعية أدائه ، وإحكام الصلة بين هذا التعليم وحاجات التنمية في مجتمعه .(٦١)

توصية تطوير التعليم الفني على الصعيد العربي :

وقد قامت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بالتعاون مع الاتحاد العربي للتعليم التقني والجهات المعنية بالتعليم الفني في العالم العربي ، بجهود متواصلة على المستوى العربي لدراسة مشكلات التعليم الفني وتقديم مقترحات وتوصيات لتطويره .

وعقدت مؤتمرات ولقاءات واجتماعات خبراء ونشرت بحوث ودراسات ومعلومات تخدم هذا الهدف ، وأقر المؤتمر العام للمنظمة في دورته التاسعة ١٩٨٧/١٢/٢٥ ، وثيقة تتضمن توصيات تطوير التعليم الفني من أجل التنمية تشمل العمل على تطوير النظم والهياكل والسياسات التعليمية في الأقطار العربية ، من خلال إشراك ممثلين للقطاعات والمؤسسات الإنتاجية والخدمية في مجالس إدارات مؤسسات التعليم الفني ، والعمل على استحداث مؤسسات أو هيئات ذات استقلال معنوي ومالي للإشراف على هذا التعليم ، واعتماد أسس وأساليب لتوجيه وقبول الطلاب ، والتوسع في القبول للوصول إلى نسبة ٧٠٪ من الطلبة المقبولين في التعليم العالي في معاهد التعليم التقني ، ونسبة ٧٥٪ من الطلبة المقبولين في التعليم الثانوي العام في معاهد التعليم الفني مع حلول نهاية هذا القرن .

كما تشمل التوصيات ، تطوير المناهج وربطها بمتطلبات التنمية والاتجاهات التكنولوجية المعاصرة ، والعمل على إدخال مبادىء التعليم التقني والمهني ضمن مناهج التعليم العام في مراحل التعليم المختلفة ، وفتح الكليات والأقسام المتخصصة في إعداد الأطر التدريبية اللازمة لهذا التعليم ، والعمل على رصد الميزانيات اللازمة لتطويره وتجهيزه بالمعدات الملائمة .(٦٢)

مشكلات التعليم الفني بين المعالجة الجزئية والمواجهة الشاملة

يصل المرء حين يستعرض كل ما اوردناه عن الماضي والواقع والمشكلات والتوصيات ونتائج اللقاءات والمؤتمرات وحوار عمر مع الاخوة المختصين والمهتمين بامور التعليم الفني على ساحة الوطن العربي وامتداده ، الى اقتناع عميق بأننا في الهم شرق فهمومنا ومشكلاتنا هي في الغالب مشتركة تختلف حدة في بعض اجزائها بين قطر وآخر ولكنها تلتقي في السمات العامة والأساسية .

---

(٦١) اليونسكو . المؤتمر العام . الدورة الرابعة والعشرون . باريس ٨٧ الوثيقة رقم ٢٤م/ ٧٩ الصادرة في ٣٠/ ٧/ ٨٧ بعنوان : التقرير المبدئي والدراسة التحليلية لملاحظات الدول الأعضاء بشأن المشروع الأولي للاتفاقية الخاصة بالتعليم التقني والمهني .

(٦٢) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ـ الدورة التاسعة وثيقة رقم م ع/ د ع ٩ (١٩٨٧) و١٢ ـ أ

ورغبة في الا تضيع الرؤية الكلية وسط زحام التفاصيل والجزئيات ، يمكننا ان نصنف معوقات التعليم الفني ومشكلاته في مجموعات ثلاث :

تضم المجموعة الأولى :

المشكلات ذات الطبيعة العامة وتشتمل على معوقات تواجه كل جهود التنمية الاقتصادية والاجتماعية والتربوية ، ومن بينها التعليم الفني وهي مشكلات إدارة التنمية ، وقصور اجهزة التخطيط ، وضعف اساليب التنسيق بين المؤسسات والأجهزة المختلفة في الدولة والاستخدام الأمثل للموارد وتوجيه اولوياتها ، وسياسات الاستخدام والأجور ونظم الخدمة المدنية وضعف العلاقة بين اجهزة الاعلام والمشكلات الحيوية للتنمية وما تتطلبه من توعية .

وتضم المجموعة الثانية :

مشكلات تتعلق بموقع التعليم الفني في اطار المنظومة التعليمية التي تحتويه من حيث هياكله وبناه ، وسياسات القبول فيه وعلاقته بالمراحل التعليمية السابقة واللاحقة .

وتضم المجموعة الثالثة :

مشكلات تتعلق بالتعليم الفني كمنظومة فرعية في ذاته من حيث :

أهدافه ، وتخطيطه ، ومناهجه ومعلموه ، وتقويمه ، وتسهيلاته وتجهيزاته والخدمات التي تقدم للملتحقين به ومدى كفايته الداخلية والخارجية .

ويقف التعليم الفني اليوم في العالم العربي امام منعطف رئيسي يتطلب المواجهة الواضحة والبحث العلمي للعوامل التي تكمن وراء مشكلاته وتعوق حركة انطلاقه .

وحين نمعن النظر في هذه المجموعات الثلاث من المشكلات ، يتضح لنا في جلاء منذ البداية ، ان مشكلات التعليم الفني اكبر من ان تحل داخل التعليم الفني وحده او من خلال النظام التعليمي الذي يحتويه ، فهي ليست قضايا جزئية يحلها تطوير منهج ، او زيادة ميزانيات ، او تغيير نظم تقويم ، او اعادة النظر في البنى والهياكل مع اهمية كل ذلك وضرورته . بل هي قضية لا تحل الا في اطار تنسيق شامل على المستوى الوطني بين الوزارات والهيئات والأجهزة المعنية ، ومن خلال اعادة ترتيب الأولويات للخطة الشاملة الشاملة للتنمية في المجتمع واولويات الانفاق ونوعية التشريعات اللازمة لمساندة هذا التغيير ودعمه .

ان استمرار التعليم الفني في اسره ، انما يرجع الى المعالجات الجزئية لقضاياه ، والنظرة المجزأة المنفردة لكل مشكلة من مشكلاته على حدة فالقيود التي تكبل هذا التعليم كما اوضحنا مرتبطة بجملة المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والتعليمية ونوعية القيم السائدة ، الأمر الذي يوجب ان تؤخذ كل هذه المتغيرات في الاعتبار عند النظر الى وسائل انطلاق هذا التعليم وتطوره ، ليكون اسلوب مواجهة المشكلات متصفا بالشمول ، وليتم التحرك على عدة

محاور في وقت واحد ، ولعل اهم مبدأ يحكم فاعلية مقترحات التطوير ووسائل الانقاذ لهذا التعليم ، هو ان ينظر الى مجموعة التوصيات المقترحات التي تتناول مشكلاته في تكاملها ووحدتها .

فالمدخل لفك اسر هذا التعليم ، هو المواجهة الشاملة لا الجزئية وتبني مبدأ التنسيق الشامل على المستوى الوطني .

ولعل في مقدمة اساليب التحرك توفير جهاز وطني فعال ، لتنمية القوى العاملة يضم ممثلين عن التخطيط ، والتعليم والإعلام ، والتدريب ، والجهات المسئولة عن سياسات الخدمة المدنية المتعلقة بالاستخدام وهيكل الأجور ، ومندوبي سوق العمل ، وذلك لضمان التكامل والتنسيق بين خطط وجهود واساليب الجهات المختلفة ، بما يكفل توفير الفرص والامكانات لاعداد وتنمية العمالة المطلوبة لخطط التنمية بالمستوى والنوعية والاعداد اللازمة على ان يستند ذلك الى قاعدة علمية للمعلومات .

فقد حرم التعليم الفني من الظهير العلمي ، الذي يتناول مشكلاته بالدراسة والبحث العلمي المستند الى معلومات كافية ومتجددة وتفصيلية ، تتابع التطورات التي تطرأ على حجم ونوع الاحتياجات من المهارات والكفايات المطلوبة بمستوياتها المتنوعة ، بما يعين المخطط التربوي على اختيار السياسات التعليمية والتدريبية التي تكفل اعداد العمالة المطلوبة ، ويضع امام الجهات الأخرى المختلفة المشتركة في هذا الجهاز الخطوات المحددة التي ينبغي ان يسهموا بها لتحقيق ذلك .

فأسلوب العمل الحالي السائد في الوطن العربي يفتقد بشكل واضح لهذا التنسيق . فهناك اجهزة تخطيط تعلن وتؤكد وتصرخ مطالبة بالعمالة الوسطى الفنية المدربة ، منذرة ان غياب هذا المستوى من العمالة يعوق حركة التنمية ويعرقل تنفيذ مشروعاتها . ولكن هذه الأماني قليلا ما تترجم لخطط عمل كمية وخطوات اجرائية ، نابعة من الحوار الذي يدار بين كل المؤسسات المعنية لتحويل هذا القرار الى واقع ، فلا سياسات الأجور والاستخدام ينالها التغيير لتجتذب النوعيات التي تريد ، ولا الموازنات اعيد تخصيصها بما يمنح الأولوية لاعداد هذه الأطر المطلوبة في مؤسسات التعليم الفني ، ولا الحواجز التي تطرد الشباب عن هذا التعليم تمت ازالتها من خلال فتح فرص مواصلة التعليم امام خريجي مؤسسات التعليم الفني .

ويتكرر المسلك نفسه عند النظر الى المجموعة الثانية من مشكلات التعليم التفني المتعلقة بموقعه في إطار المنظومة التعليمية ، فالعزوف عن التعليم الفني يعالج باتخاذ اجراءات انتقائية ، « والزام » اعداد كبيرة من الطلاب بالتوجه اليه من خلال آليات تنظيمية ، كالمجموع الكلي وغيره ، وكأن الحل هو ان تمتلىء معاهد ومدارس التعليم الفني بالطلاب ، وليس اعادة ترتيب العلاقات داخل هذه المنظومة وتغيير الصيغ والهياكل لتحل مشكلة العزوف بحل اسبابها ودوافعها وليكون هناك « إقبال » على التعليم الفني وليس مجرد « توجيه ودفع اليه » .

ان إعادة النظر في المنظومة التعليمية وموقع التعليم الفني منها ، يعني ازالة الحواجز والقيود ، ومظاهر عدم تكافؤ الفرص بين طلاب التعليم الفني وغيرهم ، من خلال ما ذكرناه من انفتاح هذه المنظومة ومرونتها وبنائها في ضوء مطالب

التربية المستديمة ، والغاء هذه الثنائية التي تقسم التعليم الى فني وعام وكأنه يمكن ان يعد مواطن ليعيش عصره دون ان يعي حركته التكنولوجية ويكتسب بعض مهاراتها اللازمة للعيش مع منجزاتها والوعي بفرص العمل في مجتمعه تعرف تلك الملائمة لقدراته وميوله وامكاناته وهي مطالب لازمة للجميع . ولكن المنحى الجزئي في معالجة الأمور يعالج كل جزء في ضوء نفسه دون ان يدرك ان موطن الخلل هو في العلاقة بين الأجزاء اكثر منه في الأجزاء نفسها .

ان المواجهة الصريحة لمشاكلنا ، تقتضي وقفة حاسمة امام ازمة التعليم الثانوي وانقسامه بين تعليم نظري وآخر عملي وفني وعام : تعليم للصفوة وآخر لمن هم اقل حظا اجتماعيا وثقافيا ، فتلك قضايا حسمتها التجربة ونبذها الفكر التربوي المعاصر واعلنت التوصيات التي نالت الاجماع من المنظمات الدولية والعربية العاملة في مجال التربية ، ان هذه الثنائية بقايا ماض وظلال نظم اجتماعية تمثل فترات ولت لا حياة لها في عصر الديمقراطية وتكافؤ الفرص والعدالة الاجتماعية وحقوق الانسان .

ولم يعد الحل المتمثل في معالجات جزئية للتعليم الفني مجديا أو مقبولا ، بل لابد من ان تحل قضية التعليم الثانوي في شموله للانواع المختلفة ، ليعاد النظر في دوره واهدافه وعلاقته بالتنمية في مجتمعه ليصبح التعليم الثانوي للحياة والمواطنة وبدايات المهنة والاعداد لمواصلة تعليم اعلى .

بل ان ذلك ايضا لن يؤتي ثماره ، ما لم يصاحبه انفتاح للتعليم العالي ليتنوع في مساراته ، وينفتح في سياساته لتتوافر فيه بكل السعة والشمول مسارات لخريجي برامج التعليم الفني ، يواصلون فيها رحلة التعليم الى اقصى ما تسمح به قدراتهم .

اما المجموعة الثالثة من مشكلات التعليم الفني كمنظومة في ذاته ، وحاجته الى تطوير اهدافه ، وتخطيط مناهجه ومعلميه ، وأساليب تقويمه وتسهيلاته وتجهيزاته ، والعمل على تحقيق كفايته الداخلية والخارجية ، فهي ايضا مشكلات لا تحل داخل التعليم الفني بل تحل حين يلتحم التعليم الفني بمن وجد وانشيء لتلبية احتياجاتهم ونعني به سوق العمل ومؤسساته وممثليه .

فيوم يشارك من يستفيدون من التعليم الفني ويستقبلون مخرجاته في تخطيطه وتطويره وتقييمه ، سوف تعود اليه الحياة وينطلق في قوة ومضاء لأنه سيبني في كل جوانبه في ضوء الحاجات الحقيقية لمجتمعه والكفايات المطلوبة من سوق العمل في خريجيه .

ومثل هذا التطوير ايضا مرتبط بما تناولناه من ضرورة قيام علاقة دينامية بين التعليم والعمل ، لأن ابعاد هذه العلاقة واثارها سوف تنعكس على كل جوانب التعليم الفني بالدينامية والحياة والتجدد .

قد يقال ان ما تطلبون هو ثورة شاملة واحلام في القمر ، ونذكر هؤلاء بأن كثيرا من احلام القمر قد حققها

البشر ، حين ارتاد ارضه وان ما ندعو اليه ، ليس اكثر من نبذ القيود التي تكبل تعليمنا وطرح الصيغ التي استعرناها من نظم لم تنبع من ظروفنا ولم تخطط لحاجاتنا .

ولنتذكر مدرستنا الأصيلة التي نمت وامتدت منها حضارتنا الى الدنيا ، اعني المسجد لنستقي من نظم التعلم به ما يقود حركة التغيير التي ندعو اليها ، فقد كان مفتوحا بلا قيد لا يحول نظامه بالجمع بين العمل والدراسة ، فأغلب علماء المسلمين كانوا اصحاب صنائع ، كالكسائي والبزاز والفراء وابو حنيفة . ويروي لنا ياقوت في معجم الأدباء عن ابن عباد : فاز بالعلم من اهل اصبهان ثلاثة : حائك وحلاج واسكاف[٦٣] .

ينتقل المتعلم في المسجد من حلقة للعلم الى حلقة اخرى دون قيد ولا يرتبط تعلمه بمرحلة عمر ، فالتعلم والعبادة في المسجد لكل الناس في كل وقت وكل عمر ، فاذا انشأنا نظما تعليمية حديثة تقنن هذه العلاقات وتنظمها وتيسرها وتزيد من فاعليتها ، فلا بد ان تستقي من مبادئنا وقيمنا . فترجمة مفهومنا ان العلم فريضة على كل مسلم هو ان تنفتح سبله وتتيسر فرصه وتنساب مساراته وتتصف بالمرونة أنظمته ، ليتيسر لكل فرد القيام بهذه الفريضة . ان الدعوة القائمة اليوم لبناء المجتمع الدائم التعلم Learning Society هي التسمية الحديثة لمسئولية الفرد والمجتمع عن تحقيق الفريضة : فريضة العلم .

وينبغي الا نختتم هذه الدراسة دون ان نشير الى ان ما دعونا اليه من محاور للتطوير ، وما أسفرت عنه الجهود الدولية من توصيات واجراءات قد بدأت تنتقل من افق التنظير الى ارض التطبيق في مواقع عربية ، بقدر او بآخر فهناك بشارات تدعو الى التفاؤل وتفتح ابواب الأمل .

ولقد استعرضنا خطوات تمت في عدد من البلدان العربية ، وبقي حقا علينا ان نشير الى تجربة الكويت ، في ترجمة اتجاهات اصلاح وتطوير التعليم الفني بالمواجهة الشاملة الى خطوات اخذت سبيلها الى التنفيذ .

وتحتاج تجربة الكويت الى دراسة منفصلة ، فقد امتدت على مدى اكثر من خمسة عشر عاما وتميزت بمدخل شمولي في النظر الى مشكلة التعليم الفني واسلوب تطويره .

فلقد شهدت السبعينات على مستوى العالم وبخاصة في الدول النامية وقفة تأمل ومراجعة للنظم التربوية ، بعد حركة التوسع الكمي اللاهث في الستينات وكأن السؤال المطروح تركض الى اين ؟

وتكثفت الجهود الدولية والعربية ، بحثا عن وجهة التطوير التربوي واساليبه فشكلت اللجنة الدولية لتطوير التعليم ، التي خرجت على العالم بالتقرير المشهور للجنة ادجارفور « تعلم لتكون » وبدأت في المنطقة العربية جهود بناء استراتيجية عربية لتطوير التربية ، وتتابعت المؤتمرات واللقاء بين وزراء التربية في العالم ووزراء التخطيط ، لاحكام الصلة بين التربية والتنمية وتحقيق مزيد من الوظيفية لحركة التربية واتجاهها .

---

(٦٣) ياقوت الحموي . معجم الأدباء . القاهرة : مطبعة دار المأمون ١٩٣٦ جـ ١٨ ص ٢١٥ .

وانعكس هذا المناخ العام على الكويت وهي في ذورة اهتمامها بتخطيط مسار التنمية فيها ، والنظر الى وسائل اعداد القوى البشرية اللازمة لها ، فشهدت الكويت في السبعينات نشاطا تربويا واسعا لمراجعة نظامها التربوي تركز بصفة خاصة حول التعليم الفني والمهني والتعليم الثانوي باعتبارهما يمثلان اولوية في اهتمامات المجتمع واحتياجات التنمية .

وقد شكلت في الكويت العديد من اللجان واستدعيت مجموعات من الخبراء من المنظمات العربية والدولية للمشاركة في الحوار مع الجهود المحلية .

ولقد اسفر الحوار والمشاورات وما دعت اليه نتائج البحوث الى مجموعة من التوصيات يمكن ان تقسم الى نوعين :

الأول :

اقتراحات تستهدف ادخال تحسينات جزئية على جوانب النظام التقليدي الأكاديمي القائم للتعليم الثانوي في الكويت بهدف ادخال مجالات عملية فيه للتخفيف من حدته النظرية [٦٤] او ادخال مبدأ الاختيار والأخذ بوسائل الارشاد والتوجيه الفني واعطاء المزيد من الاهتمام للمواد العلمية[٦٥] او تخفيض عدد المواد الدراسية للحد من تكدس المناهج[٦٦] او نقل الصفين الأول والثاني من التعليم الفني الى التعليم العام ، ويكون التحاق الطلاب بالتعليم الفني بعد الصف العاشر[٦٧] .

الثاني :

اقتراحات تقدم تصورا شاملا لصيغة متكاملة للتعليم الثانوي يتوافر فيها الشمول والتنوع . ويمثل تقرير مستقبل التعليم الفني والمهني بدولة الكويت اول اشارة صريحة تقدم صيغة جديدة تدعو الى « كسر الحواجز التقليدية بين فروع التعليم الثانوي الأكاديمية والفنية والمهنية مع تكثيف الدراسات وحصرها في مجموعة من المقررات والمواد وطبع تنظيمه الداخلي بطابع المرونة مع الدعوة الى ان يكون العمل ركيزة اساسية من ركائز الدراسة »[٦٨] .

ويبدو ان المسئولين في الكويت عن التربية قد توصلوا بعد ادخال كثير من الاصلاحات الجزئية ، الى ضرورة اتخاذ موقف وقرار يحدد اتجاه الاصلاح لطرق التعليم الاساسية المتعلقة بطابعه النظري ، وكونه ذا بعد واحد تتجه للجامعة وعجزه عن تزويد خريجيه بالمهارات الاساسية اللازمة لمواصلة التعليم ، او الخروج لسوق العمل والالتحاق به ، وقد عبر عن هذا الاتجاه عدة قرارات اتخذتها اللجنة العليا للتخطيط في يونيو ١٩٧٥ .

---

(٦٤) وزارة التربية مذكرة بشأن زيادة حصص التربية العملية بمدارس التعليم العام الكويت : مارس ١٩٧٣ .

(٦٥) حسن مصطفى . مرحلة التعليم الثانوي بالكويت : أهدافها ووسائل تحقيقها . الكويت : وزارة التربية ، ١٩٧٣ .

(٦٦) دولة الكويت . وزارة التربية . تقرير وليم بوني رست عن التعليم التجاري وتطويره في الكويت . ١٩٧٤ .

(٦٧) دولة الكويت . وزارة التربية . تقرير عن المشاورات مع مستر جوردن هتنتج ديسمبر ١٩٧٤ .

(٦٨) محمد محمد حسان ومحمد احمد الغنام ويوسف عبدالمعطي . تقرير صادر عن بعثة اليونسكو للكويت بعنوان : مستقبل التعليم الفني .

ومن أهمهـا :

(١) الشروع في اتخاذ الخطوات لانشاء المدرسة الثانوية المتنوعة (نظام المقررات) التي اوصى بها تقرير مستقبل التعليم الفني كبديل للثانوية العامة الاكاديمية .

(٢) تصفية الثنائية الحالية على مستوى التعليم الثانوي ، بين مدارس ثانوية عامة واخرى فنية ، والارتفاع بمستوى التعليم الفني ليصبح معاهد عليا لاعداد الفنيين لمدة عامين بعد المرحلة الثانوية .

وقد اخذت هذه الخطوات كلها سبيلها الى التنفيذ ، فأدخلت الدراسات العملية الى المدارس المتوسطة على شكل واسع كثقافة تكنولوجية في التعليم العام وصفيت المدارس الثانوية الفنية لتصبح المدرسة الثانوية المتنوعة او نظام المقرات بما تقدمه من شمول في دراساتها ، بديلا لتلك الثنائية وتم افتتاح المعاهد الفنية بعد المرحلة الثانوية كطريق مفتوح لمواصلة الدراسات الفنية . وقد رأت منظمة اليونسكو اهمية تجربة الكويت ، فدعت الدول الى مناقشتها والافادة منها في حلقة عقدت عن التجديد التربوي في المرحلة الثانوية والتعليم الفني كان مقرها الكويت في عام ١٩٨٢ ضمن برنامج التجديد التربوي من اجل التنمية في البلاد العربية ، قدمت فيه دراستان عن التجربة اعدتا تحت اشراف اليونسكو يمكن الرجوع اليهما لمزيد من التفاصيل عن تجربة الكويت وجوانبها(٦٩)و(٧٠) .

ولعل أبرز ما تميزت به تجربة انشاء المعاهد الفنية في الكويت ، هو التلاحم الشديد بين الأجهزة التربوية ومؤسسات سوق العمل ، اذ قامت دراسات الجدوى لانشاء هذه المعاهد بمشاركة جهات سوق العمل التي ينتظر ان تستقبل خريجي هذه التخصصات ، وحددت جهات سوق العمل اولويات هذه التخصصات وانواعها كما تم بناء المناهج وفقا لاتجاهات الكفايات Competency Based فحددت جهات سوق العمل مواصفات الخريج المطلوب ، وتم في ضوئها اختيار الخبرات التي تضمنتها المناهج ، كما شاركت جهات سوق العمل بخبراتها في تدريس بعض الموضوعات العملية في المعاهد ، وشاركت كذلك في تقويم الخريجين وبرامج تدريبهم وكان لهذا التفاعل المتبادل اثره الواضح في توجيه برامج هذه المعاهد وفاعليتها . كما ان اتجاه التطوير في المعاهد الفنية قد اخذ بتوصية اليونسكو ، في ازالة الحواجز بين التعليم الفني والتدريب فأنشئت الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب كهيئة مستقلة تنسق العمل في هذه المجالات .

ولا يتسع هذا المقام لتناول تجربة الكويت وابعادها على نحو تفصيلي ، يتابعها بالعرض لمشكلاتها ، والتقويم لانجازاتها ومحاولة الرؤية المستقبلية لاتجاهاتها فمحل ذلك دراسة مستقلة ، ولكن ثمة تساؤل اساسي يتصل بهذه

---

(٦٩) عبد الفتاح القرشي . تجربة الكويت لنظام المقررات في المرحلة الثانوية كنموذج للتجديد التربوي في المنطقة العربية . مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية في البلاد العربية برنامج التجديد التربوي لليونسكو ١٩٨٢

(٧٠) يوسف عبدالمعطي . تجربة الكويت في تجديد التعليم الفني والمهني وتطويره كنموذج للتجديد التربوي في المنطقة العربية . مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية في البلاد العربية . برنامج التجديد التربوي لليونسكو ١٩٨٢ .

الدراسة حول الصيغة التي اختارتها الكويت في مدخلها الشمولي لمعالجة ازمة التعليم الثانوي والفني ، وهي صيغة نظام المقررات كمدرسة متنوعة تحل محل المدارس الثانوية الفنية والثانوية العامة الاكاديمية بما يحقق الاتجاهات الحديثة في ازالة الثنائية في التعليم الثانوي . ويركز التساؤل على انه رغم مرور عشرة اعوام على بداية انشاء هذه المدارس وتزايد اعدادها بقدر محدود كل عام الا انها ماتزال تمثل هامشا ضيقا على جانب المدرسة الثانوية التقليدية في الكويت .

وقد خضعت مدارس نظام المقررات في الكويت لدراسات تقويمية علمية على مراحل اربعة ، شاركت فيها كلية التربية بالجامعة ، واسفر تقريرها عن « انه في ضوء المؤشرات الكثيرة التي اوضحتها نتائج المقابلات والاستبانات وغيرها ، ظهر ان الاتجاه السائد لدى الفئات المعنية (من العاملين في التعليم واولياء الأمور والطلاب) ، هو ادراكها جميعا للايجابيات الأساسية التي ظهرت من تطبيق هذا النظام وانه يحرز تقدما في تحقيق اهدافه وتفضيلهم له بالمقارنة بالنظام التقليدي للثانوية الأكاديمية المطبقة في معظم مدارس الكويت »[٧١] .

كما ان التقرير الختامي للمؤتمر الأول للتعليم العام (٢٩/٣ - ١٩٨٧/٤/٤) والذي ضم قيادات التربية على مستوى الميدان والوزارة والمناطق ، قد اوصى « بالتوسع في نظام المقررات بقدر المستطاع ، حيث انه خفف كثيرا من الضغوط النفسية اختفى فيه كثير من السلبيات الموجودة في غيرها من المدارس »[٧٢] .

ولكن الترجمة العملية لهذه التوصيات محدودة ، فقدوصل عدد مدارس نظام المقررات عام ١٩٨٨ ، الى ١٥ مدرسة للبنين وللبنات تضم ٧٢٠٠ طالبا وطالبة و١٢٢٧ مدرسا ومدرسة وذلك بعد عشر سنوات من بدايتها ، بينما التعليم الثانوي التقليدي التي قامت هذه المدارس كبديل له قد وصل عام ١٩٨٨ الى ١٠٧ مدرسة للبنين والبنات تضم ٩٠١٢٣ طالبا وطالبة و٦٩٨٠ مدرسا ومدرسة[٧٣] اي مدارس نظام المقررات تمثل حتى الآن ١٤٪ من مدارس التعليم الثانوي العام وان طلابها يمثلون ٨٪ من طلاب المدارس الثانوية العامة . وهي ارقام تشير الى بطء التوسع في هذا النظام ، ويبدو ان هذا التساؤل نفسه هو الآن موضع بحث ودراسة فقد شكلت لجنة على مستوى عال لتقويم النظام والنظر في مستقبله[٧٤] .

الحصاد والمستقبل :

ان هذا العرض لرحلة التعليم الفني وحصادها والمستقبل واتجاهاته وآفاقه ان كان قد غطى جوانب ، فقد أغفل الكثير غيرها ، وان كان قد حاول ان يستشرف ابرز الملامح التي تطل علينا من المستقبل ، فان صورة هذا المستقبل الكلية ماتزال رهن جهود الحاضر وما يمكن ان نبذله لتحقيقها .

---

(٧١) عبدالفتاح القرشي . تجربة الكويت لنظام المقررات مرجع سابق ص ٢٥ - ٢٨

(٧٢) وزارة التربية . التقرير الختامي للمؤتمر الأول للتعليم العام ١٩٨٧ ص ٢٩

(٧٣) وزارة التربية . قسم الاحصاء - البيان الاحصائي الصادر في ١٩٨٧/٩/٢٠ .

(٧٤) دولة الكويت . مكتب وزير التربية . قرار وزاري رقم ٨٨/٦١ صادر في ١٩٨٨/٣/٢٧ .

ولعل ابرز ما تقدمه هذه الرحلة الينا ، هي اهمية المدخل النظامي الشمولي في تحليل المشكلات وتناولها Systems Analysis Approach ، « فلم يعد من الممكن او المفيد رؤية اي قطاع من قطاعات التعليم مستقلا بذاته او في ضوء نفسه ، فالنظام التعليمي بمراحله وانواعه كل عضوي لا يتجزأ ، والتعليم الفني من خلال هذا المنظور الكلي للنظام التعليمي ، ما هو الا نظام فرعي له يخضع لشروطه ويعتبر محصلة عوامله في معظم الأحوال ، ومن هنا فانه ما لم تعدل خصائص النظام التعليمي وشروطه المؤثرة في التعليم الفني لمصلحة التعليم الفني ، فسوف يظل تطوير التعليم الفني عملا هامشيا او سطحيا او طارئا »[٧٥] .

« ويدعونا هذا المدخل في النظر الى التطوير والتخطيط له ، ان نؤمن بأن تطوير اي نظام تعليمي ، ينبغي ان يتم من خلال الدراسة العلمية والادراك العميق للدوافع التي اوجدت هذا النظام والمتغيرات التي اسهمت بتفاعلها في بناء هياكله ومحتوياته ، ومنحته صورته الحالية ليمكن النفاذ الى تلك المتغيرات وتوجيهها لصالح التطوير واهدافه ، فالاصلاح التربوي ليس مجرد قرار يصدر بالتغيير ، بل هو عملية شاملة وتفهم اهدافه وتيسير عملية الانتقال بين القديم والجديد ليسكن التطوير في موقعه الملائم محوطا برعاية المنتفعين به[٧٦] .

ومن هنا تكررت الدعوة في هذه الدراسة الى اهمية المعالجة الشاملة والنظرة الكلية وتحديد الموقف الفكري لاتجاه الاصلاح .

كما تشير هذه الرحلة بجلاء ان التصدي لتطوير التعليم الفني ، انما هي عملية تغيير اجتماعي ، يتناول جذورا واعماقا وممارسات عاشت زمنا ورسخت قيما واتجاهات وقامت في ظلها مصالح لجماعات وجهات وافراد ـ شأنها شأن كل عمليات التغيير والاصلاح الاجتماعي ـ وهي بذلك معرضة لجماعات الضغط على اختلاف مشاربها واتجاهاتها ، فلابد في مواجهتها ، من الاعلام الواسع ومشاركة كل الجهات المعنية والحوار الممتد ، فما يتطلبه الاصلاح والتطوير ويقوم به ليس مجرد توافر فكرة متقدمة ونظام محكم يترجم عناصرها وتجربة لتطبيقها لاقت النجاح في موقع آخر ، بل وحتى صدور قرار يلزم بالاصلاح رغم اهمية كل ذلك وضرورته فالاصلاح يمكن ان يظل حبيس دائرة الكلام والأوراق حتى يتوافر له بشر يؤمنون بفكرته عن اقتناع ، ويبحثون في واقعهم عن اسلوب ملائم لتنفيذها ويهبون من جهدهم واصرارهم ما يحيل هذه الفكرة الى واقع معاش . فوراء كل تطوير ناجح من يسترخص الجهد ويقاوم باصرار وعزم المقاومة المألوفة لجهود الاصلاح : من الذين يجدون الأمن في الواقع وما الفوه ويرفضون مخاطر التغيير ، ومن هنا فان اكبر ضمانات النجاح لكل تطوير هو قدرته على ان يستقر في العقول بما يقدمه من فكر محدد واضح يعالج مشكلات حقيقية يلمسها الناس في ارض الواقع ، وخطط عملية للتطبيق تتسم بالتدرج ولا تكلف الناس الا وسعهم .

(٧٥) مستقبل التعليم الفني والمهني بدولة الكويت مرجع سابق ص ٤٤

(٧٦) يوسف عبدالمعطي . نظام المقررات الدراسية في التعليم الثانوي ـ مدخل من مداخل الاصلاح والتطوير . مرجع سابق ص ١

فنجاح التطوير ليس في ان يبدأ بل في ان يستمر وأن تتسع دائرة المؤمنين بجدواه واستمرار التطوير رهن دائما بتوافر التقويم المستمر ومساندة البحث العلمي والتوجيه والتغذية بما يصحح دائما المسار .

واخيرا ان تطوير التعليم الفني من اجل التنمية والانسان في عالمنا العربي ينبغي الا يكون عملا متناثرا منعزلا بين اقطار امتنا العربية ، فلابد لجهود التجديد والتطوير من التنسيق والتكامل ، وقيام مشروعات مشتركة بين الدول العربية في مجال هذا التعليم الفني ، وبخاصة تلك التي يصعب ان يقوم بها قطر بمفرده كاعداد معلميه او بناء قواعد معلوماته او بعض تخصصاته .

ان المستقبل الذي نتحدث عنه قد بدأ بالأمس لأن ما قمنا به وما تركناه قد ترك بصماته على صورة الغد .

فافعلوا المستقبل ايها الاخوة المربون اكثر من ان تتكلموا عنه .

❊ ❊ ❊

الجامعات وتحديات المستقبل مع التركيز على المنطقة العربية

عبدالله بوبطانه *

١ . المقدمة :

تؤدى جميع مؤسسات التعليم العالي ، الجامعية منها وغير الجامعية ، دورا هاما وأساسياً في التنمية الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية ، وذلك من خلال الوظائف المتعددة التي يؤديها نظام التعليم العالي بصورة عامة . وقد تزايد الاهتمام بموضوع ربط وظائف التعليم العالي الأساسية بمجالات التنمية لدرجة أن تقويم فعالية هذا النظام أصبح يعتمد اعتمادا كليا على مدي ملاءمة أهدافه لمتطلبات التنمية الشاملة في البلد التي تمارس فيه هذه المؤسسات وظائفها ومدى قدرته على مواجهة التحديات التي تفرزها عمليات التنمية .

وتجدر الاشارة إلى أن الجامعات الحديثة لا ينحصر دورها في مواجهة التحديات الآنية فقط ، حيث أن دورها يتعدى هذا الاطار الزمني المحدود ليمتد إلى الاستشراف والتنبوء بتلك التحديات المستقبلية واتخاذ الاجراءات والخطوات اللازمة للتصدى لها قبل حدوثها .

من هنا ، تلعب الجامعات دورها الاستراتيجي بعيد المدى ، وهذا الدور في حدذاته يخرج تلك المؤسسة من إطارها التقليدى المتمحور حول حل المشاكل ومواجهه التحديات عند حدوثها فقط إلى الاطار التجديدي الحديث والذي يساهم في التصدي للتحديات المستقبلية كذلك .

أما دور الجامعات في التنمية ، فتقوم به من خلال قيامها بأدوار متعددة ومتشعبة والقيام بالوظائف الرئيسية التي اتفق خبراء التعليم العالي على إسنادها للجامعات الحديثة .

لقد أصبحت الجامعات في عصرنا الحاضر من المقومات الرئيسية للدولة العصرية وأصبح إنشاء مثل

---

* اختصاصي التعليم العالي بمكتب اليونسكو الاقليمي للتربية في الدول العربية

هذه المؤسسات في جميع الدول على اختلاف أحجامها ومستويات نموها من أهم الأوليات . ويمكن إرجاع أهمية تطوير مثل هذه المؤسسات إلى أهمية دورها في نقل الدول ، وخاصة النامية منها ، من مرحلة التخلف والسيطرة الاستعمارية ، إلى مراحل متقدمة من النمو .

وتختلف الجامعات عن المؤسسات التعليمية الأخرى في كونها أبرز المؤسسات التي لها علاقة مباشرة بجميع جوانب التنمية الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية .

فالجامعات التي تمثل القيادة الفكرية والعلمية في المجتمع هي المؤسسات القادرة ، لما يتوافر لديها من كوادر مؤهلة تأهيلا عاليا ، على التعامل مع كل المشاكل والتحديات التي تمر بها المجتمعات المعاصرة .

وقبل البدء في معالجة موضوع الجامعات ودورها في مواجهة التحديات ، يجدر بنا التعريف بوظائف الجامعة وعلاقة هذه الوظائف بالجوانب المتعددة للتنمية الشاملة .

هذا ، وسيكون التركيز في هذه الدراسة على دور الجامعات في المجتمعات العربية مع الاشارة إلى بعض النماذج المستمدة من المجتمعات الأخرى ، المتقدمة منها والنامية .

٢ . وظائف الجامعة ودورها في التنمية :

لقد أدت الجامعات دورا هاما أساسيا في تنمية كثير من البلدان . ونتيجة للدور الواسع الذي تقوم به ، تعد الجامعات من المؤسسات الاجتماعية الرائدة . وتوسعت وظائف الجامعة واهتماماتها بحيث أصبحت تقوم بكافة البحوث والدراسات لايجاد الحلول للمشكلات المتعلقة بتنمية الموارد البشرية ومشكلات التمدن وتنمية الريف والمجالات الاجتماعية والعسكرية ، هذا بالاضافة إلى مجالات أخرى تتعلق بشؤون البلد [١] أما الوظائف الرئيسية التي تمارس الجامعة من خلالها خدماتها ، والتي نالت موافقة إجتماعية من المتخصصين في مجال التعليم العالي ، فهي : التعليم والأبحاث وخدمة المجتمع . وقد توصلت ابيفانيا ر . رسبوسو (Epifania r . Resposo) ، بعد استعراض ما كتب من المؤلفات التي قصد منها تعريف المهام الرئيسية للجامعة ، إلى القول التالي :

«يبدوجليا أن هناك اتفاقا إجماعيا - سواء كان ظاهريا أم ضمنيا - حول طبيعة الجامعة ، بأنها تمثل مجتمعا علميا يهتم بالبحث عن الحقيقة وإن وظائفها الأساسية تتمثل في التعليم والأبحاث وخدمة المجتمع » [٢] .

ومن الملاحظ أن هناك علاقة بين كل من هذه الوظائف الثلاث للجامعة وبين جانب أو أكثر من جوانب التنمية .

---

(١) - Bubtana A. (A Comparative Study of the Perceptions of Students. Faculty Members Administrators and Government Authorities of the Role of the University System in the National, Development of Libya) Ed. D Dissertalion, the George Washington University, Washington D.C. 1976, p. 22.

(٢) - Epifania R. Castro Responso "The University in the Developing Philippines (New York, Asia Publishing House Inc. 1971. p. 47.

أما وظيفة التعليم التي تقوم بها الجامعة ، فتعد العملية التي تستطيع هذه المؤسسة من خلالها الاسهام في تنمية الأفراد تنمية كاملة وشاملة ، وهذه بدورها تعني تمكين الجامعة من أداء وظيفتها في تنمية الموارد البشرية (٣) . وقد أعطى هذا الجانب - تنمية الموارد البشرية - أهمية خاصة من قبل ف . هوربيسون وسي . ام ميرز (F. Horbison and C. Mayers) اللذين أبديا رأييهما في « أن اكتشاف الموارد الطبيعية واستثمارها وتحريك رأس المال وتطوير التكنولوجيا وإنتاج السلع والقيام بالأعمال التجارية يحتاج إلى موارد بشرية ماهرة(٤) . ويعتقد هذان العالمان أن البلد الذي لا يكون قادرا على تنمية موارده البشرية لا يكون قادرا بالتالي على بناء أي شيء(٥) .

وعلى الرغم من أن تهيئة المهنيين والاختصاصيين في شؤ ون العمل قد طرحت على أنها من أهم الوظائف التي تؤ ثر في ناحيتي التنمية الاقتصادية والاجتماعية ، فإن الحفاظ على الثقافة وتعزيز الهوية الوطنية هما مظهران من مظاهر التعليم الجامعي . ولذلك ، يجب أن نأخذهما بالحسبان لأنهما عاملان هامان في تطوير الأمم وبنائها .

وإذ سلمنا جدلا بأن التعليم أو التدريس الجامعي - حسب مفهومنا له - يعد من العوامل الهامة في عملية التنمية ، فإن الأبحاث لها أهمية مساوية في عملية التنمية أيضا ، وقد أعطيت الأبحاث - سواء كان ذلك في مفهومها التطبيقي أم الأساسي - المرتبة العليا في سلم الأولويات في كثير من البلدان وخاصة في البلدان المتقدمة . وكما عهد إلى الجامعة بمهمة التعليم التي تؤدي إلى انتشار المعرفة والحفاظ على الثقافة ، أنيطت بها أيضا مسؤ ولية الأبحاث التي تعد الأداة الرئيسية لاثراء المعرفة وتقدمها .

وكثيرا ما تستعمل كلمتا البحث والتطوير على أنهما مترادفتان ، وقد أصبحت صلة هاتين الكلمتين وثيقة ، وارتباطهما شائعا وعضويا باعتبار أن البحث العلمي أصبح الركيزة الأساسية لعملية التطوير . ومن هنا برزت أهمية وظيفة البحث العلمي في الجامعات . وقد كان للأبحاث التي قامت الجامعة برعايتها على مر التاريخ تأثير كبير في تنمية الزراعة وتطوير الصناعة والطب وكثير من الجوانب الانسانية الأخرى . غير أن سلم الأولويات للأبحاث يختلف من بلد إلى آخر ، وذلك يعتمد على مرحلة التطور التي يمر بها البلد . ويزعم أحد الكتاب قائلا :

« إن البحث والتطوير في البلدان المتقدمة ، يركز على إيجاد حلول للمشكلات التي تنتج عن استخدام وسائل التكنولوجيا ، وذلك عن طريق إحداث تطورات جديدة في هذا المجال ، بينما تركز جهود البحث والتطوير في الدول النامية على المشكلات التي تتولد خلال المراحل الأولية للتصنيع . أما في البلدان المتخلفة ، فإن جهود البحث والتطوير تركز على إيجاد الطرق والحلول الفعالة التي يمكن اعتمادها للقضاء على المشكلات المزمنة ، مثل نقص الغذاء ، والزراعة ، والتعليم ، والبطالة ، وذلك لوضع البلاد على طريق الحضارة . (٦) .

---

(٣) - A. Bubatna op. cit., p. 24

(٤) - Horblson F. and C.A. Myers Masnpower and Education: Country Studies in Economic Development, New York : McGraw Hill Book 1965, p. IX.

(٥) - Ibid.

(٦) - Aghlla R. El - Magbari; "Research Development in Libya" Washington D.C. Unpublished paper: American University 1971, p. 1.

وعلى الرغم من أن تصنيف أولويات الأبحاث الحالية يختلف من بلد إلى آخر ، فإن الأبحاث التي تقوم بها الجامعات ، وخاصة في الدول المتقدمة ، أسهمت إسهاما فعالا في التصدى للعديد من المشكلات التي تواجهها هذه المجتمعات .

وقد تحدث ديفيد د . هنرى (David D . Henry) عن هذه الانجازات بقولة :

تقوم الجامعة بثلاثة إنجازات في مجال الأبحاث الرامية لخدمة البلد .

أولها : تدريب الرجال والنساء وإعدادهم ليكونوا روادا للقطاعات المختلفة كالزراعة والتجارة والصناعة وتدريب الذين قد يصبحون أساتذة وعلماء وباحثين .

ثانيها : تطوير الجامعة أثناء عملية التعليم ونتيجة للأبحاث التي تتوصل إليها .

ثالثها : الافادة من أعضاء الهيئة التدريسية في القطاعات المختلفة من الجامعة ، ذلك أن المدرسين الذين يمتلكون مواهب وقدرات يشكلون مجموعة من المستشارين والأخصائيين لدى هذه القطاعات » (٧)

وفي الوقت الذي تهدف فيه عملية التعليم أو التدريس إلى إعداد الخريجين وتأهيلهم ، فإن الأبحاث الجامعية تهدف إلى اكتشاف المعرفة والتكنولوجيا وتحديد مجالات استخدامها . وتعد وظيفة الخدمة الاجتماعية من أهم الوظائف الثلاث التي تؤديها الجامعة ، ومن هذه الوظيفة يتم انفتاح الجامعة على المجتمع الذي تنتمي إليه ومن خلالها يتم التفاعل بينها وبينه .

ومهما يكن من أمر ، فلا بد من أن نتسأل :

ما الخدمات المختلفة التي تقدمها الجامعة إلى المجتمع ؟

وإلى أية درجة يمكن أن تسهم هذه الخدمات في تنمية دولة معينة ؟

إن الأنشطة التي تقع ضمن نطاق خدمة المجتمع ، تتراوح بين برامج تعليم الكبار ، والتعليم المستمر ، وتقديم المشورة إلى الحكومة وفئات المجتمع ، وتقديم النقد الفني في كل ما يتعلق بالقضايا الاجتماعية والاقتصادية والسياسية (٨) .

وقد أكد المؤتمر الذي عقد سنة ١٩٦٦ تحت رعاية جامعة انديانا على دور الجامعة في عملية التنمية الاقتصادية وعلى اهمية الخدمات والبرامج الاضافية التى تقدمها . وجاء في التقرير الذي صدر عنه مايلي :

(٧) - David D. Henry, "New Prlolties in Rescarch", In Raymond A. Howes, (Ed.) Vision and Purpolse in Higher Eduction (Washington D.C., American Council on Education, 1962) P.162.

(٨) - Bubtana, A. "Le Role Des Universities dans le Development Social et Economique du Monde Arabe: Etude Critique" Dans Bchara Khader (Ed.) Monde Arabe et Developpement Economique, Paris, Le Sycomder 1981, PP. 210 - 211.

« يتضمن منهج تعليم القوى العاملة ، برامج للدراسات الجامعية والدراسات العليا وبرامج داخل الحرم الجامعي وخارجه ، تستهدف من هم في سن الدخول الى الجامعة وتعليم الكبار ، وانواعا اخرى من البرامج النظرية والتطبيقية . وكان أهتمام الجامعة يتزايد في مجال تقديم برامج خاصة الى الذين يفتقرون الى الكفاءات الادارية والعيادات المهنية ، بالاضافة الى بذل جهود اخرى تتعلق ببرامج تعليم الكبار والبرامج الاضافية التي تهدف الى زيادة القدرات والمهارات »(٩) .

وكان الهدف من الدعوة الى هذا المؤتمر ابعاد الجامعة عن المفهوم التقليدي وترك البرج العاجي الذي كانت تعيش ضمن جدرانه وتوجيه اهتمامها الاساسي الى مشكلات المجتمع والشؤون الاجتماعية للأمة ، وبمعنى آخر ، جعل الجامعة مركز خدمات كما طالب عدد كبير من المصلحين ، ملحين على ان وظيفة الخدمة العامة للجامعة يجب ان تعد امرا لا يقل في الأهمية عن وظيفتي التعليم والبحث العلمي .

ومن الملاحظ ان النقاش السابق اظهر اهمية وظائف الجامعة الثلاث ودورها في تنمية الأمة . ويقدم لنا كنيث تومبسون (Kenneth W. Thompson) ملخصا ملائما يتضمن اهداف المؤسسة الجامعية التي بحثت سابقا . ويؤكد قوله بالآتي :

« ان الهدف الأساسي من انشاء هذه المؤسسة يكمن في تنمية الأمة ، حيث انها تعمل على توسيع الفرص المتوافرة للسكان بصفة عامة ، وتحسين المعيشة من حيث نوعيتها ، وتلبية حاجات الشعب الأكثر الحاحا »(١٠) .

بعد هذا التمهيد حول وظائف الجامعة ودور كل منها في التنمية والذي قصد منه تقديم الاطار النظري لموضوع هذه الدراسة ، ننتقل الى الموضوع نفسه وهو : دور الجامعات في مواجهة التحديات المستقبلية .

١ ـ ٢ الجامعات العربية وتنمية الموارد البشرية :

لقد ذكر احد المشاركين في المؤتمر الذي عقد حول موضوع « الجامعات العربية والمجتمع العربي المعاصر » ، مايلي :

« يعتبر التخلف الاقتصادي من الخصائص العامة التي يتسم بها المجتمع العربي . ومن اسباب هذا التخلف ، سوء استغلال الموارد الطبيعية والبشرية ، والازدياد الكبير في معدل البطالة المنظورة والمقنعة ، والازدياد الكبير في معدل النمو السكاني »(١١) .

(٩) - Arthur M. Weimer, (Ed.) Conference on the Role of the University in Economic Growth. Bloomington, Bureau of Business Research, Gradvate School Of Business, Indiana University, 1966, p. 1.

(١٠) - Kenneth M. Thompson, Higher Education for National Development: One Model for Technical Assistance, New York, International Council for Educational Development, 1972, p. 19.

(١١) وديع شرعية « دور الجامعات العربية في التنمية الاجتماعية والاقتصادية » عن المؤتمر الثاني حول الجامعات والمجتمع العربي المعاصر ، القاهرة ١٩٧٣ ص ٦٩

ان مشكلة سوء استغلال الموارد الطبيعية المكتشفة والتي لم تكتشف بعد وارتفاع معدلات البطالة سببها في الواقع عدم وجود المستوى المناسب من الموارد البشرية . واذا سمحنا لأنفسنا ان نسرد ما اكده السيدان هاربسون ومايرز (Harbison and Mayers) من ان « استغلال الطبيعة ، وادارة رأس المال وتحريكه ، وتطوير التكنولوجيا من اجل انتاج السلع ، والتبادل التجاري ، تحتاج الى العناصر البشرية المهرة »(١٢) ، فربما جاز لنا ان نسلم بان المشكلة الرئيسة في العالم العربي تعود الى العنصر البشري . وقد اقر السيد رول فارلي (Rawle Farley) الذي اطلع على مشكلات التنمية في احدى البلدان العربية ، بأن : المشكلات التي تواجه تنفيذ خطة التنمية في ذلك البلد ، تعد في غالبيتها مشكلات تعود الى قصور في القوى البشرية »(١٣) .

ففي كثير من بلدان العالم العربي ، وخاصة تلك التي يتوفر لها فائض من الأموال نتيجة اكتشاف النفط ، قامت محاولات عدة لاستيراد التكنولوجيا وتشغيلها وذلك لاستخدامها في زيادة معدل النمو الاقتصادي . وقد باءت هذه المحاولات اما بالفشل او بالقصور في تحقيق هدفها ، نظرا لأن هذه البلدان تفتقر الى القوى العاملة ذات الكفاءات الفنية والتي تتمكن من الاستخدام الملائم للتكنولوجيا المستوردة . وهذا القول لا ينطبق على القطاع الصناعي فحسب ، بل يتعداه الى القطاع الاجتماعي ايضا ، ذلك القطاع الذي ادخل عليه وطبق فيه الكثير من انواع التكنولوجيا الحديثة .

والسؤال الذي يطرح نفسه في هذه المرحلة من النقاش هو ، ماذا يجب ان تفعل الجامعات والمؤسسات العربية من اجل تطوير الموارد البشرية المؤهلة التي يحتاجها العالم العربي لتخطي مرحلة التخلف التي يتسم بها ؟

ان ما كتب من مؤلفات عن نظم التعليم العالي في العالم العربي يشير احيانا الى قصورها ، بالاضافة الى وجود العديد من النواقص الهامة التي تحول دون اسهامها بصورة فعالة في دعم جهود التنمية العربية . ومن اهم هذه القضايا عدم وجود ترابط بين نظم التعليم العالي وخطط التنمية . ففي كثير من البلدان العربية ، نجد ان النهج الذي يتبعه المخططون في التعليم العالي يبدو غير ملائم ولا يتناسب مع احتياجات التنمية من القوى العاملة . وربما يعد هذا احد الأسباب الرئيسية التي تشكل عائقا كبيرا في عدم تمكن نظم التعليم من ان تكون اكثر تجاوبا مع حاجات التنمية . ونتيجة لهذا الوضع ، نجد ان هناك فائضا كبيرا في اعداد الخريجين الذين يعانون من البطالة في بعض مجالات اختصاصاتهم من جهة ، ونلاحظ من جهة اخرى ان هناك نقصا كبيرا في انواع الخريجين الذين نحتاج اليهم في ميادين اخرى (١٤) .

إن السياسات الحالية للقبول والمعايير التي تتبعها معظم الجامعات العربية تؤدي الى ظاهرة الفائض والنقص التي اشرنا اليها سابقا . وعند تحليل نظم التسجيل في أية جامعة عربية ، يبدو لنا جليا ان اعدادا ضخمة من الطلاب ، تنتسب الى كليات الآداب والعلوم الانسانية ، بالمقارنة الى الاعداد القليلة التي تنتسب الى كليات العلوم الانسانية ،

---

(١٢) **- Harbiston F. and C.A Myers, op. cit.**

(١٣) **Farle, R. op. cit., p. 19**

(١٤) اتحاد الجامعات العربية ، مداولات المؤتمر الثاني حول الجامعات والمجتمع العربي المعاصر ، مرجع سابق .

بالمقارنة الى الاعداد القليلة التي تنتسب الى كليات العلوم والكليات المهنية[١٥] . ويرجع السبب في ذلك الى سياسات القبول المتبعة في الجامعات ، والتي لا تحمخ الا لنسب قليلة من الخريجين الذين يحملون شهادة الثانوية العامة بالالتحاق بفروع العلوم التطبيقية والمهنية . ويعترف السيد النشار بانه لابد من علاج هذا الأمر ، لأن حاجة العالم العربي الى خريجي كليات العلوم والكليات المهنية ، اكبر من احتياجه الى خريجي كليات الآداب والعلوم الانسانية[١٦] . وهناك ظاهرة اخرى تكاد تكون مشتركة في جميع نظم التعليم العالي العربي ، الا وهي سياسة القبول المفتوح الى الجامعات مع تطبيق بعض المعايير لتوجيه الطلبة الى الكليات والأقسام المختلفة . وهذه السياسة قد ادت الى تزايد كبير في اعداد الطلاب الموجهة الى فروع العلوم الانسانية .

تطبيق مثل هذه السياسات في بعض النظم ذات الموارد والامكانيات المحدودة ، تعد ذات اثر سلبي على الجوانب النوعية للتعليم العالي على الرغم من اعترافي بانها ذات اتجاه ديمقراطي . ذلك ان التضخم الكبير في اعداد الطلاب المسجلين في الجامعات ومؤسسات التعليم العالي ، بالاضافة الى محدودية الموارد التي رصدتها الحكومات لهذه المؤسسات ، اديا الى انخفاض المستويات التعليمية ، التي انعكست نتائجها على كفاءة الأطر البشرية التي تخرجها هذه المؤسسات وقدراتها .

وبينما تتطلب عمليات نقل التكنولوجيا بنجاح ، وجود نظام تعليمي عال وسليم يعد الأطر البشرية ذات المستوى الرفيع ويؤهلها ، فالملاحظ ان الاهتمام في جامعات العالم العربي يركز في اغلب الأحيان على الجوانب الكمية من حيث اعداد الخريجين ويهمل الجوانب النوعية لهذه العملية .

ان نماذج مناهج التعليم وتصميمها تعد من العوامل الأخرى التي تسهم في خفض المستويات التعليمية ، وبالتالي في خفض نوعية الخريجين . وبما ان المناهج التقليدية التي كانت المؤسسات القديمة تتبعها تؤكد على نوعية التعليم العام بدلا من التخصص في التعليم ، عدلت الكثير من الجامعات المعاصرة مناهج التعليم فيها لكي تلبي حاجات العمل المطورة . وقد ادى هذا النهج الى خلق نوع من التوازن الناجح بين التعليم العام والتعليم المتخصص .

اما الجامعات العربية فهي ـ للأسف ـ لا تزال تقوم بتطبيق المناهج التقليدية التي تؤكد في الغالب على اهمية التعليم العام عوضا عن التعليم المتخصص .

وهذا النهج يؤدي بدوره الى تزايد اعداد الخريجين الذين يفتقرون الى التوجيه المهني والتخصصي ، ذلك التوجيه الذي يساعدهم على مواكبة الاقتصاد التكنولوجي والحفاظ على قوة اندفاعه .

ان المناهج الحالية التي تطبق في بعض الجامعات العربية تحتاج بدون شك الى اعادة النظر فيها ، والى اعادة تقويمها لتلائم الواقع المعاصر ومتطلبات المرحلة التنموية القادمة .

---

(١٥) نفس المرجع السابق .

(١٦) محمد حمدي النشار ، الادارة الجامعية : التطوير والتوقعات ، اتحاد الجامعات العربية ، القاهرة ١٩٧٦ .

ويمكن القول ان المؤسسات الجامعية في الوطن العربي ، نظرا لعدة عوامل ، ما زالت تراوح بين قصور التخطيط ، وعدم تحديد شروط القبول ، وعجز المناهج القديمة سيئة التصميم عن تحقيق حاجات القوى البشرية المتطورة التي تحتاج اليها ، من اجل زيادة قدراتها التكنولوجية ودعم جهود التنمية الشاملة في الوطن العربي(١٧) .

٢ ـ ٢ وظيفة البحث العلمي في الجامعات العربية ودورها في التنمية :

من الطبيعي ان الأبحاث هي التي ادت الى التكنولوجيا المطورة والتقدم الذي نشهده اليوم في المناطق المتقدمة من العالم . وفوق ذلك كله ، فقد اصبح من المعروف ان لمعدل النشاطات في الأبحاث وكثافتها علاقة ايجابية بمعدل التنمية وكثافتها ايضا . فالواقع ان الأبحاث ـ الاساسية منها والتطبيقية ـ لم تعد موضوعا قابلا للجدل او للنقاش بل اصبحت عنصرا هاما لمرحلتي ما قبل التنمية وما بعدها . ولا يخامرني شك في ان نشاطات الأبحاث الاقتصادية والاجتماعية والثقافية تؤدي الى توفير المعلومات الدقيقة والنتائج التي يمكن ان نبني على اساسها خطط التنمية ونتخذ القرارات . اضف الى ذلك ، ان نشاطات الأبحاث لمرحلة ما بعد التنمية تتجه عادة نحو حل المشكلات الكبيرة وهي مشكلات اجتماعية واقتصادية وثقافية ، تظهر نتيجة التزايد في معدلات النمو والتطور في هذه المجالات .

ان الأبحاث التي قامت بها الجامعات عبر التاريخ ، كان لها اثر كبير على التنمية في مجالات الزراعة والصناعة والطب ، بالاضافة الى جوانب اخرى من المتطلبات الانسانية . وعلى الرغم من ان عددا كبيرا من مراكز الأبحاث قد انشيء بصفة مستقلة عن المؤسسة الجامعية ، على نطاق عالمي تقريبا ، فان ابحاث الجامعة لا تزال الى حد بعيد اكثر اهمية واكثر دقة من غيرها ، وهي تواصل نموها وتقدمها .

ففي المناطق النامية ، بما فيها المنطقة العربية ، يعهد بمهمة القيام بالابحاث العلمية في المجالات المختلفة الى المؤسسة الجامعية وذلك لسببين جوهريين ورئيسيين ، أولهما : ان الجامعة تتوافر لديها الموارد الفكرية والبشرية القادرة على القيام بنشاطات الأبحاث المرتبطة بحاجات التنمية لدولة معينة ، وثانيهما : ان الجامعات تعد المؤسسات الوحيدة التي يمكن عن طريقها القيام بنشاطات الأبحاث بصورة انضباطية والتي يمكن لها ان تقدم الخدمات الاستشارية التي تحتاجها قطاعات المجتمع المختلفة سواء كانت حكومية ام من القطاع الخاص .

على الرغم من الحقيقة المتمثلة في ان نوعي البحث الاساسي والتطبيقي هما على نفس القدر من الأهمية من اجل تنمية الامة وتقدمها ، فان الأولويات في مشروعات الابحاث ـ في اي بلد من البلدان او في اية مؤسسة ـ تحددها عادة بعض القيود كما تحددها ايضا بدرجة كبيرة الموارد المتوافرة(١٨) . ان الأبحاث في الجامعات العربية ، الأساسية منها والتطبيقية ، لها بعض قيودها وقصورها . وفي رأيي ، ان فعالية هذه الأنشطة لا يجوز ان تقيم من حيث انتاجيتها كما وكيفا بل من حيث العوائق التي تقف في سبيلها .

---

(١٧) - Bubtana A. Le Role des Universities, op. cit.

(١٨) - Jamil M. Shami, "A Strategy for Higher Education In Jordan" Ed. D. Dissertation. Indiana University, Bloomigton, 1971.

واذا افترضنا في الأبحاث « ان التطبيق يوازي في الأهمية الفكرة الاساسية في الحصول على اية تنمية جديدة وان الفكرة الرئيسة لا قيمة لها دون تطبيقها »[١٩] ، فان التمييز بين اهمية الأبحاث الاساسية والتطبيقية يبدو عديم الاهمية من الناحية النظرية .

ويبين السيد المحلاوي (EL-Mahalawy) بأنه لابد من توافر اربعة عناصر رئيسية واساسية لكي تكون نتيجة الابحاث التي تقوم بها الجامعات العربية ناجحة وفعالة . وهذه العناصر هي : الطاقة الفكرية ، والوقت الكافي للقيام بالابحاث واخيرا ، خلق الجو الأكاديمي الملائم للابحاث والحفاظ عليه[٢٠] . ويعترف الكاتب ، بصورة ضمنية ، بعدم توافر هذه العناصر ويقترح نتيجة لذلك اجراءات تصحيحية في هذا المجال .

ويشير السيدان احمد وهدارة (Ahmed and Haddara) في دراستهما عن مشكلات الأبحاث التطبيقية والفنية في البلدان العربية » الى العوائق التالية التي تشكل الموانع الأساسية :

١ ـ الاعتقاد السائد بالمفهوم التقليدي للأبحاث الاكاديمية البحتة والتأكيد الكلي على الأبحاث الأساسية .

٢ ـ الابتعاد الكلي ، في تدريب العاملين في الأبحاث العلمية في الجامعات ، عن مشكلات المجتمع واحتياجاته بصفة عامة .

٣ ـ الفشل في تطويع التكنولوجيا المستوردة لتلائم حاجاتنا المحلية وعدم بذل اية جهود لمعالجة هذا الوضع .

٤ ـ الافتقار الى التنسيق بين مراكز الأبحاث المختلفة[٢١] .

ويشير السيد النشار (Nashar) الى وجود عقبتين رئيسيتين تحولان دون تقدم الأبحاث في الجامعات العربية . فالعقبة الأولى : تكمن في عدم وجود توازن بين مهام التعليم ومهام الأبحاث التي تجريها الجامعات . والعقبة الثانية : تكمن في محدودية الأموال المخصصة للقيام بنشاطات الأبحاث . ويذهب الى ابعد من ذلك ، فيقول انه في حين تصل نسبة الأموال التي تخصص للأبحاث الى ٣,٧٪ من اجمالي الدخل القومي في البلدان المتقدمة (روسيا) ، فان هذه النسبة تصل الى اقل من ٠,٠٥٪ في البلدان العربية[٢٢] .

والحقيقة المعروفة هي أن معظم الجامعات العربية تعد جزءا من نظم التعليم الحكومية ، وهي تعتمد في مواردها المالية على حكوماتها الوطنية التي غالبا ما تقرر السياسات التي يجب أن تتبعها وتعطي الأولويات إلى نشاطات الأبحاث التي يجب القيام بها . ونتيجة لذلك ، فإن الحكومات أو هيئات التمويل إما أن تقلص من عمل الجامعات ، أو تحرمها

(١٩) IBID.

(٢٠) محمد ناجي المحلاوي « الجامعة وأهدافها » المؤتمر العام الثالث لاتحاد الجامعات العربية ، بغداد ، ١٩٧٦ .

(٢١) مرسي أحمد ، ح . رمضان « مشاكل الأبحاث التطبيقية والفنية في البلدان العربية » مجلة إتحاد الجامعات العربية ، سبتمبر ١٩٧٣ .

(٢٢) محمد حمدي النشار ، مرجع سابق .

من ممارسة حريتها الأكاديمية واستقلالها الذاتي الذي يجب أن تتمتع به . وهذه القضية حساسة من الناحية السياسية ، لذلك تحاول غالبية المؤلفات التي كتبت عن التعليم العالى العربي تجاهلها .

ومفهوم الحرية الأكاديمية والاستقلال الذاتي في البلدان النامية مثل العالم العربي ، لا يزال قضية مثيرة للجدل . وتدعي التقارير عن التعليم العالي والتنمية في جنوبي شرقي آسيا ، بأن هناك بعض القيود الشرعية على هذه الحرية في البلدان المتخلفة بسبب بعض الحاجات الانمائية . ويقول أحد التقارير بهذا المعنى :

بينما تؤكد النداءات العالمية على أن الحرية الأكاديمية تعد أمرا ضروريا ، فإنها تؤكد أيضا على أن الجامعات لها مسؤولية تتعلق بمشكلات التنمية الاجتماعية والاقتصادية الملحة ، واذا تقاعست هذه الجامعات عن بذل جهودها في سبيل إيجاد الحلول لهذه المشكلات ، فليس من الخطأ أن تطلب الحكومات من مراكز البحوث مزيدا من التعاون ، بل وقد يحق لها أيضا فرض مزيد من الرقابة على هذه المراكز وتوجيه جهودها ونشاطاتها من خلال مجالس الأبحاث الوطنية والمنح التي تخصص لمشروعات أبحاث محددة . وعلى الرغم من وجود هذه العوائق التي تحول دون تقدم الأبحاث وفعاليتها في الجامعات العربية ، فإن المنطقة العربية ، بلا شك ، في حاجة ماسة إلى هذا النشاط . (٢٣)

إن ظاهرة نقل التكنولوجيا المستوردة التي تهدف إلى زيادة معدل النمو يرافقها عادة مشكلات ترتبط بكيفية تطبيقها . وإن الواقع الحالي في العالم العربي وطموحاته المستقبلية يحتم عليه أن يحث على القيام بالأبحاث العلمية بصفة عامة وعلى القيام بالأبحاث التطبيقية بصفة خاصة . وبالطبع هذه هي الخطة الوحيدة التي تؤدي إلى زيادة المعدل في النمو الاقتصادي وخفض معدلات الهدر والى خفض الكلفة أيضا . وربما تكون هذه هي الطريقة الوحيدة التي تسهم في تضييق الهوة التكنولوجية الموجودة بين العرب والبلدان المتقدمة (٢٤) .

ان هناك حاجة ماسة في العالم العربي إلى الأبحاث الأساسية التي تجريها الجامعة ، غير أن الصعوبات التي تواجه القيام بإجراء مثل هذه الأبحاث كبيرة للغاية . ولضمان نجاح هذه الأبحاث في الجامعات العربية ، يجب أن تمنح هذه الجامعات الدعم المالي وأن يتوافر لديها التسهيلات المناسبة وأن تتمتع بقدر كاف من الحرية الأكاديمية .

٣ ـ ٢ وظيفة خدمة المجتمع في الجامعات العربية ودورها في التنمية :

لا يمكن للجامعات ، وخاصة لتلك التي تنتمي إلى المنطقة النامية ، أن تعزل نفسها عن القضايا والمشكلات الاجتماعية الراهنة . إن المفهوم البريطاني للجامعة المفتوحة يوضح مدى تشعب الخدمات التي تقدمها الجامعة للمجتمع خارج نطاق الحرم الجامعي . والبرامج الزراعية التي تقدمها الجامعات الأمريكية تضم التعليم ، والأبحاث ، والخدمات التي تؤديها إلى المجتمع الزراعي وهي تمثل مثالا آخرا لخدمة المجتمع . وتستخدم هذه الأمثلة عادة على أنها

(٢٣) - Howari Hayden, Higher Education and Development in South Asia (Paris UNESCO and International Association of Universities Directors Report, Vol. I, 1967) p. 263.

(٢٤) اتحاد الجامعات العربية ، مداولات المؤتمر الثاني حول الجامعات والمجتمع العربي المعاصر ، ص ٢٧١ .

نماذج للانجازات التي يمكن أن تقدمها الجامعات بالنسبة إلى جميع القطاعات سواء كانت حكومية أم خاصة [٢٥] . وعلى الرغم من أن غالبية الجامعات العربية تدعي بأن أحد أهدافها المشاركة الفعالة في تلبية متطلبات المجتمع والاستعداد لتوسيع قاعدة وظيفة خدمة المجتمع ونطاقها ، إلا أن النشاط الفعلي الذي تقوم به هذه الجامعات لا يزال محدود النطاق وهو معدوم في أغلب الأحيان .

والملاحظ أن عددا قليلا من الجامعات العربية يقدم برامج تعليمية خارج نطاق الحرم الجامعي ، تستهدف رفع القدرات الادارية والمهنية للخريجين الذين تدهورت قدراتهم بمرور الزمن . أضف إلى ذلك ، أن هناك عددا قليلا من الجامعات التي نقدم برامج دراسية (دون منح شهادات علمية) ودورات قصيرة وورش عمل تعالج قضايا المجتمع وشؤونه المختلفة . لذلك ، ظهرت الدعوة التي وجهها المصلحون إلى الجامعات العربية للابتعاد عن المفهوم التقليدي وترك البرج العاجي الذي كانت تعيش ضمن جدرانه وتوجيه اهتمامها الأساسي لمشكلات المجتمع والشؤون الاجتماعية .

وعلى الرغم من أن التقدم في التنمية الاجتماعية والاقتصادية في العالم العربي يسير بخطوات بطيئة ، فإن العالم العربي يواجه عدة مشكلات ناتجة عن التطور نفسه ، فعلى سبيل المثال ، نلاحظ أن هناك مشكلات مشتركة ينبغي أن توجه إليها الجامعات اهتماما خاصا وهي مشكلات التلوث والمشكلات الحضارية والاجتماعية التي سببتها الهجرة من المراكز الريفية إلى المراكز الحضارية . هذه المشكلات هي بالتأكيد من ضمن مسؤوليات الجامعات العربية . أضف إلى ذلك ، أن من ضمن مسؤوليات الجامعات العربية المعاصرة - التي لا يمكن غض النظر عنها - تقديم المشورة والتوجيه إلى فئات المجتمع والهيئات المختصة ، بغية التوصل إلى أنجع الطرق للتغلب على هذه المشكلات وإيجاد الحلول الملائمة لها . ومن المفروض أن تتحمل الجامعات العربية هذه المسؤليات وذلك لسبب بسيط وهو أن الجامعة بطبيعتها تعد المؤسسة الاجتماعية الوحيدة التي تمتلك قدرات فكرية تمكنها من القيام بهذه الوظائف . إن مسؤولية الجامعات العربية لا تقتصر على تحديد المشكلات الراهنة فحسب ، بل تتعداها إلى التنبؤ بالمشكلات التي قد تحدث في المستقبل ، وذلك أثناء تطبيق خطط التنمية وبرامجها في البلدان العربية ، وإسداء النصح بخصوص كيفية تفادي هذه المشكلات .

ومع أننا حددنا بوضوح الخدمات التي تؤديها الجامعات في الدول المتقدمة على أحسن وجه - من حيث طبيعتها وبنيتها - فإن الجامعات العربية لا يزال أمامها مشوار طويل للقيام بالدور الفعال في هذا المجال . أضف إلى ذلك ، أن هذه الوظيفة - نظرا للوضع الحالي للجامعات العربية - لا تزال تحصل على مركز متدن من أولويات الجامعات العربية بالرغم من أهميتها في دعم جهود التنمية العربية الشاملة .

---

(٢٥) - Thomas A. Perkings (ed.); The University as an Organiwation: A Report for the Carnegie Commission on Higher Education (New York: McGraw Hill Book Co. 1973) p. 10.

٣ . دور الجامعة في مواجهة التحديات :

تواجه الجامعات في إطار مساهمتها في تنمية المجتمعات البشرية العديد من التحديات الداخلية والخارجية . والمقصود هنا بالتحديات الداخلية هي تلك التي تواجه التطوير الذاتي للمؤسسة وتسببها العوامل الداخلية الكامنة فيها ، مثل التزايد الكبير في أعداد الطلاب ، وقدرة الجامعة على تقديم تعليم وتدريب متلائم مع احتياجات المجتمع ، وقدرتها على تنسيق أعمال البحث العلمي ، وقدرتها أيضا على الانفتاح على المجتمع وتقديم الخدمات المتعددة التي يحتاجها .

أما المقصود بالتحديات الخارجية ، فهي تلك التحديات التي تفرض على الجامعة من خارج إطارها المؤسسي ، وقد تكون هذه التحديات مرتبطة بالتفاعلات الداخلية للمجتمع أو بتلك التحديات التي يفرضها الواقع الدولي الذي ينتمي إليه ذلك المجتمع .

وسنتطرق في هذا الجزء من الورقة إلى الحديث عن هذين الجانبين بشكل أكثر تفصيلا فنبدأ بالتحديات الداخلية (Internal Challenges) ونتبعها بالتحديات الخارجية التي يفرضها الواقع المجتمعي أو الواقع الدولي .

١ ـ ٣ دور الجامعة في مواجهة التحديات الداخلية :

لايمكن للجامعات أن تتمكن من مواجهة التحديات الخارجية التي يواجهها المجتمع الكبير ، إلا إذا تمكنت من مواجهة التحديات الداخلية الكامنة في المؤسسة ذاتها .

وتجدر الإشارة إلى أن جامعات العالم كلها وبدون إستثناء ، وعلى الخصوص جامعات الدول النامية ، تعاني بدرجات متفاوتة من مجموعة المشاكل والاختناقات التي تؤثر على كفاءتها الداخلية ومن ثم تنعكس أيضا على كفاءتها الخارجية .

وهذه التحديات متعددة وتتركز حول مجموعة من العوامل والمتغيرات ، من أهمها :

١ ـ قدرة المؤسسات على الاستيعاب (التزايد السريع في أعداد الطلاب) .

٢ ـ قدرة المؤسسات على تقديم تعليم عال يتواءم مع متطلبات المجتمع والتنمية .

٣ ـ قدرة المؤسسات على التكيف مع التغيرات التكنولوجية سريعة الحدوث .

٤ ـ قدرة المؤسسات على التكيف مع التغيرات السريعة التي تحدث في طبيعة المهن .

٥ ـ قدرة المؤسسات على التعامل مع مشاكل التمويل ومحدودية الموارد المتاحة .

٦ ـ قدرة المؤسسات على إحداث نوع من التوازن بين متطلبات الفرد ومتطلبات المجتمع .

٧ ـ قدرة المؤسسات على إحداث نوع من التوازن بين وظائف التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع .

٨ ـ قدرة المؤسسات على إحداث نوع من التوازن بين متغيرات الكم والكيف في التعليم العالي .

وإذا ما حاولنا أن نتساءل حول قدرة مؤسسات التعليم العالي العربي على مواجهة هذه القائمة الطويلة من التحديات التي لها ارتباط مباشر بكفاءتها الداخلية والخارجية ، فإنه لا بد أن يتم الجدل في إطار العلاقات المتداخلة بين جميع المتغيرات المسببة لهذه التحديات .

فلا يمكن بأي حال من الأحوال مناقشة موضوع ملاءمة أو مواءمة (Relevancy) التعليم العالي لمتطلبات المجتمع والتنمية ، بمعزل عن الانفجار الكبير في أعداد الطلاب ، وبمعزل عن مجموعة المتغيرات الأخرى التي لها علاقة مباشرة بالجوانب النوعية للتعليم العالي .

وإذا ما إخترنا متغيرا واحدا من المتغيرات التي أشرنا إليها سابقا ، وهو قدرة المؤسسات على الاستيعاب ، في إطار الطلب الاجتماعي الكبير على التعليم العالي ، فإنه يمكننا القول بأن هذا الجانب يعتبر أحد المتغيرات المحورية التي تؤثر في جميع المتغيرات الأخرى .

ففي المنطقة العربية ، تشير الإحصاءات إلى أن أعداد الطلاب المسجلين في قطاع التعليم العالي العربي في العام الدراسي ١٩٨٥ قد بلغت ٢,٠ مليون طالب ، غير أن التوقعات تشير إلى أن أعداد الطلبة المتوقع تسجيلهم في سنة ٢٠٠٠ قد تصل إلى ٦,٢ مليون طالب (٣,٩ ذكور ، ٢,٣ اناث) ، أي بزيادة قدرها ٣,٢ مليون طالب في فترة ١٥ سنة فقط(٢٦) .

هذه الزيادات الكبيرة والمتوقعة في اعداد الطلاب تشكل أكبر التحديات التي يواجهها التعليم العالي العربي .

غير أن تأثيرها لا ينحصر فقط في التعامل مع الجوانب الكمية لهذا القطاع ، بل أن لها تأثيرا مباشرا على جوانبه النوعية وقدرته على مواجهة التحديات التي يمثلها هذا الجانب .

لقد تركزت جهود كثيرة من البلدان العربية حول التصدي لمشاكل الكم في التعليم العالي ، وذلك في إطار الموارد المادية والبشرية المحدودة المتاحة لهذا القطاع . وهذا الوضع أثر تأثيرا مباشرا على قدرة المؤسسات على التعامل مع التحديات الأخرى . نتيجة لهذا التركيز الذي يفرضه الوضع الاجتماعي العام ، حدثت مجموعة من التخلخلات ، من أبرزها ما يلي(٢٧) :

---

(٢٦) عبدالله بوبطانة التخطيط في التعليم العالي : أهدافه وأساليبه ومتطلباته ، سلسلة دراسات ووثائق حول التعليم والتنمية في الوطن العربي ، العدد ٩ مايو ١٩٨٥ ، مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية ص ٣٠

(٢٧) عمر عثمان آفاق تنمية التعليم العالي في المنطقة العربية حتى عام ٢٠٠٠ ، اليونسكو ، دراسات عن التعليم العالي رقم (٤) ١٩٨٤ ص ٢٦

١ ـ التوسع في تطوير الكليات الإنسانية والإجتماعية على حساب الكليات العلميـة والفنية (لا تصـل نسبة المقيدين في الكليات العلمية إلى ٥٠٪ إلا في عدد قليل من الدول العربية) .

٢ ـ إستيعاب التعليم العالي في بعض البلدان العربية لجزء صغير من مخرجات التعليم الثانوي مع وجود أعداد كبيرة لا تجد لها أماكن في هذا القطاع التعليمي .

٣ ـ تركيز مؤسسات التعليم العالي على القيام بوظيفة واحدة وهي وظيفة التعليم ، مع بروز نوع من الإهمال في التقدم لوظائف البحث العلمي وخدمة المجتمع التي تعتبر من الوظائف الأساسية لهذه المؤسسات .

٤ ـ الانخفاض النسبي للجوانب النوعية للنظام ، وانخفاض مستوى الخريجين ، وعدم قدرة المؤسسات على تكييف مناهجها وبرامجها مع التغيرات السريعة في مجالات العلوم والتكنولوجيا والتغيرات التي تحدث في طبيعة المهن في سوق العمل .

٥ ـ التركيز على التوسع في مجال الدراسات الجامعية مع إهمال نسبي في تطوير الدراسات العليـا ومؤسسات التعليم العالي قصير الدورة .

من هنا ، نلاحظ أن هذا التحدي المحوري له آثار سلبية على جميع الجوانب الأخرى للتعليم العالي العربي .

فما تزال قدرات نظم التعليم العالي في الوطن العربي محدودة في مجالات تقديم تعليم عال متوائم ومتلائم مع متطلبات التنمية (التحديات الخارجية عن الإطار المؤسسي ذاته) ، وماتزال قدراته على مواكبة التغيرات السريعة في مجالات العلم والتكنولوجيا وطبيعة المهن والوظائف في سوق العمل محدودة أيضا .

أما عن مشكلة إحداث نوع من التوازن بين متغيرات الكم والكيف ، ومشكلة التوازن بين وظائف التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع ، فإنها من المشاكل التي ستستمر مع التعليم العالي العربي خلال حركته ومسيرتـه المستقبلية .

غير أن التحدي الأكبر ، وربما يكون هو أيضا تحدي محوري له علاقة بكافة المتغيرات الأخرى ، يكمن في مشكلة التمويل ، وتوفير الموارد المادية والبشرية لقطاع التعليم العالي ، بالحجم الذي يمكنه من مواجهة مجموعة التحديات التي تم رصدها سابقا . فبالرغم من التزايد الكبير في الطلب الاجتماعي على التعليم العالي ، فإن مصادر التمويل لهذا القطاع قد أصبحت تتناقص شيئا فشيئا وبلغت كثير من الدول العربية سقف الإنفاق على قطاع التعليم العالي . كما أن نسبة الإنفاق على التعليم العالي من مجمل الإنفاق العام قد تقلصت أيضا في عدد من الدول العربية .

هذا التحدي الذي له إرتباط وثيق بقضايا الكم والنوع في التعليم العالي ، لابد للجامعات أن تواجهه بشكل أو بآخر . فلا بد من التفكير في توفير مصادر غير تقليدية للتمويل ، ولا بد من التفكير في إستحداث أنماط مؤسسية ذات

كلفة أقل من الأنماط التقليدية ، مثل مؤسسات التعليم العالي قصير الدورة ، ومؤسسات التعليم العالي عن بعد ، والجامعات المفتوحة وغيرها من الأنماط غير التقليدية في هذا القطاع التعليمي .

وهذه مجموعة من التحديات الداخلية التي تواجهها الجامعات داخل أطرها المؤسسية وهي ناتجة عن متغيرات تكمن داخل المؤسسات التعليمية ذاتها .

غير أن التحديات الأكبر التي تواجهها الجامعات في حركتها نحو المستقبل هي ما أطلقنا عليه في بداية هذه الورقة « التحديات الخارجية » التي يواجهها المجتمع في شكله الشمولي والتي تقع على الجامعات مسؤوليات المساهمة في التصدي لها بإعتبارها من المؤسسات الإجتماعية التي تمتلك القدرات العلمية والفكرية التي تمكنها من التعامل مع مثل هذه التحديات .

وسنحاول في الجزء القادم من هذه الورقة ، رصد مجموعة من هذه التحديات ، وتحديد دور الجامعات في التصدي لها والمساهمة في حلها ، أو المساهمة في التقليل من حدة آثارها السلبية على المجتمع .

غير أنه قبل إختتام هذا الجزء من الورقة ، لا بد لنا من التأكيد على أن قدرة الجامعات على مواجهة التحديات الخارجية ، مرتبطة إرتباطا وثيقا بقدراتها ومدى نجاحها في التعامل مع التحديات الداخلية التي تواجهها ، باعتبار أن العوامل والمتغيرات الداخلية (المؤسسية) لها تأثير مباشر على الكفاءة الداخلية للمؤسسة ، ومن ثم فإن إنخفاض هذه الكفاءة ينعكس على قدرتها وكفاءتها الخارجية في مواجهة التحديات التي يواجهها المجتمع بكامله .

٢ ـ دور الجامعة في مواجهة التحديات الخارجية :

تواجهة المجتمعات النامية مجموعة من التحديات التي يفرضها النظام الدولي القائم وغير المتوازن للعلاقات والمبادلات بين الدول ، كما تواجه هذه المجتمعات أيضا تحديات لها علاقة بقدراتها الذاتية على إحداث نقلات نوعية في مجالات التنمية الوطنية .

والتحديات التي يفرضها الوضع الدولي ، وتلك التحديات التي يفرضها الوضع الوطني مرتبطة ببعضها إرتباطا وثيقا ، ولا يمكن تحليل أحدها تحليلا علميا ، إلا في إطار النظر إلى الجانب الآخر .

فبالإضافة إلى تلك التحديات التي (تفرزها) عمليات التنمية الوطنية ذاتها والتي تهدف بالأساس إلى تحقيق نوع من الرفاهية والحياة الكريمة للمواطن وتوفير مجموعة من الخدمات الأساسية للمجتمع ، تأتي تلك التحديات والقضايا التي فرضت على المجتمعات النامية ، مثل التبعية التكنولوجية ، والأمن الغذائي ، والأمن الصحي ، وإكتشاف وإستغلال الموارد الطبيعية والتبعية الثقافية ، والتعامل مع قضايا الإنفجار المعرفي وغيرها من التحديات الكبيرة الأخرى .

١,٢,٣ الجامعات ودورها في تقليص التبعية التكنولوجية :

لا يخفى على أحد أن أغلب الإنجازات التكنولوجية التي تم تحقيقها على الصعيد العالمي ، كان مصدرها الجامعات ومراكز البحوث التابعة لها . ولا يقتصر دور هذه الجامعات على إستنباط التكنولوجيا ولكن يمتد ليشمل تطويع إستخدام ما يستورد منها أيضا .

والواضح أن أغلب الدول النامية ، بما فيها الدول العربية ، لم تتمكن بعد من تطوير هذا الجانب الذي أصبح من الركائز الأساسية لعمليات التنمية الحديثة . فالتنمية تحتاج إلى إستخدام وسائل وأدوات التكنولوجيا المتطورة ، فإذا لم يكن بالإمكان تطويرها محليا ، فإن هذا الوضع يقود بشكل طبيعي إلى ترسيخ مفهوم التبعية لهيئات خارجية .

ولقد أشار عبداللطيف بن نشنو ، في دراسته حول « النظام الاقتصادي العالمي الجديد : التنمية التكنولوجية » ، إلى ظاهرة التبعية والإعتماد التكنولوجى بقوله :

« ببساطة ، يجب أن يلاحظ الفرد أنه في حالة تقويم التقسيم الدولي للعمل ووضع العالم الثالث في هذا التقويم ، مما لا شك فيه أن هذا التقويم يجعل دول العالم الثالث مجرد مستهلكين سلبيين للتكنولوجيا التي يتم إنتاجها في الداخل وتوزيعها في الخارج . وقد أدى ذلك إلى وضع معاصر محدد بدقة ، تقف خلاله دول العالم الثالث في حالة التبعية والاعتماد التكنولوجي السلبي »[٢٨] .

والسؤال الذي يطرح نفسه هو ، ما هو دور الجامعات العربية والنامية في مواجهة هذا التحدي التكنولوجي وما دورها في تقليص هذه التبعية ؟ .

ولكن تتمكن هذه المؤسسات من زيادة القدرات الوطنية في مجال تطوير وإستخدام التكنولوجيا المتطورة ، لابد من :

١ ـ القيام بدورها في نشر الوعي العلمي والتكنولوجي بين جميع فئات المجتمع .

٢ ـ التوسع في تدريس المسافات العلمية والتكنولوجية .

٣ ـ التوسع في مجالات الدراسات العليا والمتخصصة .

٤ ـ المساهمة في وضع السياسات الوطنية ذات العلاقة بالعلوم والتكنولوجيا .

---

(٢٨) عبداللطيف بن نشنو ، النظام الاقتصادي العالمي الجديد : التنمية التكنولوجية والتعليم من كتاب اليونسكو التعليم العالي والنظام الدولي الجديد ، اليونسكو ١٩٨٢ ص ٢٥١

٥ ـ تدريب الكوادر التقنية اللازمة في هذا المجال .

٦ ـ تطوير البنى التحتية للبحث العلمي ، وتدريب الكوادر وزيادة الدعم المالي لهذه النشاطات

٨ ـ إعادة إستقطاب الأدمغة العلمية التي هاجرت إلى الخارج وتشجيعها على الخلق والإبداع .

٧ ـ المساهمة مرحليا في عمليات تطويع إستخدام التكنولوجيا المستوردة وإنتقاء الصالح للإستخدام منها في السياق الإجتماعي والثقافي .

بهذه المجموعة من الإجراءات ، قد تتمكن الجامعات النامية من أن تلعب دورا لا يستهان به في تطوير القدرات الذاتية التكنولوجية والتي ستؤدي بدورها إلى تقليص حجم التبعية والإعتماد على المصادر الخارجية في هذا المجال .

٣,٢,٢ دور الجامعات في تحقيق الأمن الغذائي :

ما ينطبق على البعد التكنولوجي للتنمية ، ينطبق أيضا على القطاعات الاقتصادية الأخرى . فلو أخذنا قطاعا آخر هاما كالقطاع الزراعي ، فإنه يتضح لنا جليا أن مؤسسات التعليم العالي ستكون مطالبة في المرحلة القادمة ، في ظل المتطلبات الاجتماعية من هذا القطاع ، أن تؤدي دورا أكثر فعالية في (تنميته) . فالتوقعات المستقبلية تؤكد على أن البلدان العربية ستواجه نقصا كبيرا في المواد الغذائية عند نهاية هذه القرن مالم يحدث تسارع كبير في معدلات إنتاج هذه المواد ، وهذا بدوره يتطلب زيادة الرقعة الزراعية المستصلحة والمستغلة ، كما يتطلب أيضا تحسين نوعية الإنتاج الزراعي وكميته ، واكتشاف مصادر جديدة لمياه الري ، وتحسين وسائل إستخدامها ، ومكافحة التصحر .

وإذا ما نظرنا إلى ما تقوم به الجامعات في الدول المتقدمة في الوقت الحاضر ، نجد أن هذه المؤسسات قامت ولا تزال تقوم بدور فعال رئيسي في المجالات المذكورة ، وذلك عن طريق مراكز بحوثها الزراعية وأعضاء هيئتها التدريسية من المتخصصين في هذه المجالات . غير أن الجامعات العربية ، من خلال الكليات الزراعية التي تحويها ، لاتزال قاصرة عن تأدية مثل هذا الدور وتحمل مسؤوليات أكبر في هذا المجال ، حيث إقتصرت وظيفتها الأساسية على إعداد المهندسين الزراعيين ، وفي الغالب مايكون تأهيلهم مناسبا لبيئات ومجتمعات تختلف نهائيا عما هو موجود في البلدان العربية وذلك نظرا لأن مناهجها غالبا ما تكون مقتبسة من مناهج كليات الزراعة في الجامعات الغربية ولا تتلاءم مع الواقع العربي[٢٩] .

من كل ما سبق طرحه ، يتضح أن مواءمة التعليم العالي والجامعي العربي وملاءمته ، من حيث بنياته ومحتواه وأسلوبه ، للتنمية العربية في المرحلة المقبلة ، على قدر كبير من الأهمية ، حيث أن هذه المؤسسات ستكون مطالبة بتحمل مسؤوليات أكبر ، ليس فقط في بعض القطاعات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية ، بل تتعداها إلى مستوى التنمية العربية الشاملة بجميع جوانبها .

---

(٢٩) عبدالله بوبطانة « دور التعليم العالي والجامعي في التنمية العربية ، مجلة المركز العربي لبحوث التعليم العالي العدد (٢) ديسمبر ١٩٨٤ ص ٥٤

وقد حدد أحد الكتاب مسؤولية الجامعات العربية في المرحلة القادمة بقوله :

« إن من واجب جامعاتنا العربية ومتخصصيها المعنيين أن يرتقوا بالكليات والأقسام الزراعية والصناعية والعلمية والهندسية ، وأن يعملوا على دراسة مشكلاتنا المحلية دراسة مستفيضة ، وإقتراح الحلول المناسبة لها ، وإكتشاف سبلا للإفادة من ثرواتنا الطبيعية المتوافرة ، وتوفير غير المتوافر منها ، وإيجاد طرق ووسائل للارتقاء بهذه الأمور كلها »(٣٠) .

٣,٢,٣ دور الجامعات في تحقيق الأمن الصحي :

تعاني بعض البلدان العربية من نواحي النقص والقصور في مجال الصحة الفردية والصحة البيئية ، ومازال أمامها الكثير لتنجزه - وخاصة في القاعدة الجماهيرية - وصولا إلى المستوى الصحي الذي يمكن كل مواطن من أن يحيا حياة إجتماعية وإقتصادية منتجة . ويبدو هذا النقص والقصور واضحا في ضعف معدلات القوى البشرية العاملة في جميع الحقول الطبية ، من وقائية وعلاجية ، وقلة عدد مؤسسات الخدمة الطبية العلاجية والوقائية وتجهيزاتها(٣١) .

وتؤدي الجامعات من خلال كليات الطب المتخصصة دورا أساسيا هاما ، في توفير الأطر البشرية من أطباء اختصاصيين وفنيين مساعدين للقيام بالخدمات الطبية العلاجية والوقائية ، وكذلك القيام بالبحوث والدراسات التي تتعرض للمشكلات الصحية المختلفة التي يعاني منها المجتمع وتقديم الحلول المناسبة لها .

ومازال مجهودات كليات الطب في الوطن العربي محدودة في هذا المجال ، وذلك نظرا لضعف الدعم المادي الذي تقدمه الحكومات لهذا القطاع التعليمي .

وبالنظر إلى الزيادة السكانية المتوقعة في الوطن العربي ، حيث سيصل مجموع السكان في سنة ٢٠٠٠ إلى حوالي ٢٨٦ مليون نسمة ، وإلى ما سينتج عن هذا من زيادة في الطلب على الخدمات الصحية ، فإن الجامعات العربية سوف تكون مطالبة بتكثيف الجهود في مجال التعليم الصحي والمجالات المتعلقة به ، حتي تتمكن من توفير هذه الخدمات للمواطن العربي وحتى يتمكن هو بدوره من المشاركة في الإنتاج والتنمية .

ويجب أن نؤكد هنا على أن مسؤولية نظام التعليم العالي في المجال الصحي يجب ألا تقتصر على إعداد الأطباء والمتخصصين فقط - وهذا ما تقوم به كليات الطب العربية في الوقت الحاضر - بل أن تتعداها إلى إستحداث كليات متوسطة تعنى بتأهيل الأطر الفنية المساعدة ، مثل المرضات ، وفنيي المختبرات . والمعامل . التي تعد الدعامة الأساسية لقطاع الخدمات الصحية ، والتي تعاني البلدان العربية في الوقت الحاضر من نقص واضح فيها ، وهذا يؤدي بدوره إلى عرقلة جهود التنمية في هذا القطاع .

---

(٣٠) محمد حمدي النشار مرجع سابق ص ٢٠

(٣١) مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية ، تأملات في مستقبل التعليم في المنطقة العربية خلال العقدين ١٩٨٠ - ٢٠٠٠ مجلة التربية الجديدة العدد ٢١ ديسمبر ١٩٨٠ ص ١٩٠

ولا يخفى على أحد الدور التي تقوم به الجامعات في الدول المتقدمة ، في وقتنا الحاضر ، في مجالات مكافحة الأمراض والأوبئة التي يعاني منها المجتمع العالمي مثل أمراض الايدز والسرطان وغيرها .

وتجدر الإشارة إلى أن النسب الكبيرة من البحوث التي يتم إنجازها للبحث عن علاج لهذه الأوبئة ، تسند إلى مركز البحوث بجامعات الدول المتقدمة .

٣،٢،٤ دور الجامعات في مواجهة الغزو الثقافي :

من المفروض أن تقدم الجامعات العربية ، من خلال قيامها بوظائف التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع ، بتعزيز الثقافة العربية ونشرها ، والمحافظة على التراث العربي والإسلامي ، ونقله من جيل إلى آخر ، بالإضافة إلى تعريف العالم الخارجي به . وإذا كانت وظيفة التدريس تتحمل مسؤولية ترسيخ الجوانب الثقافية وغرسها في الإنسان ، فإن وظيفة البحث العلمي تتولى عملية تطوير هذا الجانب الإنساني الهام وإثرائه .

وإذا كان دور الجامعات ومؤسسات التعليم العالي مهما في تكوين الإنسان العربي المؤمن بحضارته وتراثه ومبادئه الأصيلة عن طريق إبراز الذاتية العربية التي هي الركيزة الأساسية في قيام الوحدة العربية ، فإنه لا بد لها أن تعيد النظر في محتوى مناهجها وموادها الدراسية بحيث يتم تعزيز هذا الدور[٣٢] .

وليس من المغالاة القول : « إن محتوى المناهج المستخدمة حاليا إنما يؤدي إلى تعزيز الاغتراب الثقافي ، وذلك لأن هذه المناهج تم إقتباسها وإستيرادها من نظم أجنبية ولا تمت بصلة إلى أهداف الإنسان العربي وتطلعاته ، وفي نفس الوقت فإنها تمثل أداة رئيسية لدعم عمليات الغزو الثقافي التي تتعرض له الأمة العربية والبلدان النامية جميعها » .

ولا يمكن للجامعات العربية أن تلعب دورها في تعزيز الهوية الثقافية وترسيخها وإحداث نوع من التبادل المتوازن مع الثقافات الخارجية ، إلا إذا تم تعريب هذه المؤسسات ، **لغة ومحتوى** ، في إطار ترسيخ هذه الهوية والانفتاح على الثقافات الأخرى والتحاور معها .

٤ ـ الخاتمة :

تعرضت هذه الورقة في أجزائها السابقة للأدوار التي يمكن للجامعات أن تلعبها في مواجهة التحديات التي تواجهها المجتمعات البشرية ، مع التركيز بعض الشيء على الوضع في المنطقة العربية .

وفي بداية الورقة ، تم التعرض للوظائف المتعددة التي تقوم بها الجامعات المعاصرة ، حيث تأكد من التحليل أن هذه الوظائف هي التعليم (التدريس) والبحث العلمي وخدمة المجتمع .

(٣٢) عبدالله بوبطانه ، دور التعليم العالي والجامعي ، مرجع سابق ص ٥٠

ولقد أشارت هذه الورقة إلى أن دور الجامعات الحديثة لا ينحصر في مواجهة التحديات الآنية فقط ، حيث أن دورها يتعدى هذا الإطار الزمني المحدود ليمتد إلى الاستشراف والتنبؤ بتلك التحديات المستقبلية وإتخاذ الإجراءات والخطوات اللازمة للتصدي لها قبل حدوثها ، وهذا يمثل الدور الاستراتيجي بعيد المدى المسند إلى الجامعات العصرية الحديثة وهو الذي يميزها عن تلك المؤسسات التقليدية .

ولقد أشارت هذه الورقة إلى أن الجامعات المعاصرة تقف في مواجهة مجموعة من التحديات ، بعضها مرتبط بالوضع الداخلي لهذه المؤسسات وبعضها مرتبط بالقضايا المفروضة على المجتمع في شكله الكلي .

أما التحديات الداخلية ، فلها علاقة بالكفاءة الداخلية للمؤسسة ذاتها ، وهذه بدورها لها علاقة بقدرة هذه المؤسسة وفعاليتها في مواجهة التحديات الخارجية .

ولا شك بأن هناك إرتباط موجب بين مستوى الكفاءة الداخلية والخارجية للمؤسسات الجامعية .

لقد ذكرت هذه الدراسة بأن مجموعة التحديات الداخلية التي تم رصدها (الانفجار في الأعداد الطلابية ، قدرة النظام على تقديم تعليم متلائم ومتوائم مع إحتياجات المجتمع ومحدودية الموارد المتاحة لهذه النظام) ، إن لم تتمكن المؤسسات من التصدي لها ومعالجتها فإن قدرتها على مواجهة التحديات الخارجية ستكون هامشية ودورها في هذا المجال سيكون محدودا أيضا .

وفي الجزء الأخير من هذه الورقة ، تم إختيار وتحديد مجموعة من التحديات التي يواجهها العالم النامي ، بما في ذلك مجموعة الدول العربية . ومن هذه التحديات ، تم رصد التبعية التكنولوجية والأمن الغذائي والأمن الصحي والغزو الثقافي . وتجدر الإشارة إلى أن هذه القائمة من التحديات لاتعني بأي حال من الأحوال أنها تمثل كل التحديات التي تواجه الدول النامية ، بل هي عبارة عن تحديات تتميز بالأهمية والأولوية نظرا لخطورة آثارها على هذه المجتمعات .

وقد حاولت الورقة ، وبشكل ملخص ، تحديد الأدوار التي بإمكان الجامعات أن تلعبها في عمليات التصدي لهذه التحديات ومواجهتها .

مما سبق طرحه ، تتضح لنا جليا المسؤوليات الجسيمة ، التي تقع على عاتق جامعاتنا العربية وجامعات الدول النامية في مواجهة مجموعة التحديات الآنية والمستقبلية التي ستواجهها حتما هذه المجتمعات ، في مراحل نموها وتطورها ومن خلال حركتها نحو المستقبل .

* * *

أنماط التعليم غير النظامي*

سعاد خليل اسماعيل

أولا : مقدمـــة

عرف البشر أشكالا عديدة من النشاطات التربـوية منذ تكونت الجماعات البشرية على هذه الأرض . فكان الصغـار يتعلمـون من الكبـار بـالتقليـد وبـالمحـاكـاة وبـالممارسـة العملية قـواعد السلوك والقيم والمعـارف والمهارات التي كانت تعتبر من قبل الجماعة أمورا هامة في تنشئـة صغارهـا ليصبحوا أعضـاء صالحـين فيها . وعندما تطورت الحياة البشرية أكثر ، وظهرت الحاجة إلى تعلم مهارات حرفية ويدويـة أرفع مستـوى ، كان تعلمها يتم عن طريق التلمـذة العملية الـلانظاميـة ، واستمر هذا شأن التربية من حيث البساطة والتلقائيـة والاندماج بفعاليات الحياة اليومية حقبة طويلة من تاريخ البشر .

ثم تعقدت الحياة وزادت مطالبها وتراكمت المعارف وتنوعت المهارات ، في حين انشغل الكبار بمسؤوليات الحياة المتشعبة ، مما دعا إلى الحاجة إلى إيجـاد مؤسسة متخصصـــة يعهـد إليهـــا بمسؤوليـة تنشئـــة الأجيـال الصـاعدة . فكـان أن وجدت المـدرسة وأوكـل بمهمة التعليم فيها إلى معلمين متفرغين لهـذه العملية . كـما خصص لها إداريون يشرفون عليهـا وعاملون آخـرون يتولون تسيير أمورها وصارت المدرسة بالقائمـين عليها والعاملين فيها ، تمـارس واجباتهـا وفق شروط محـددة وقوالب معينة ، تحكمها ضوابط وقـوانين خـاصة بهـا ازدادت تفصيلا وتعقيدا على مر العصور .

ثم جاء وقت وهبت المدرسة فيه نفسها حق احتكار التعليم المعترف به والذي يؤدي بالحائز عليه إلى الترقية المادية والاجتماعية . وكان لهذا الاحتكار أثر سلبي في المصادر الأخرى للتربية والمعرفة في المجتمع ، فأصابها بالإهمال وصار ينظر لكل أشكال التربية خارج المدرسة نـظرة متدنيـة مقارنـة بالتعليم الـذي تقدمـه المؤسسة المدرسية .

* تشير الأرقام المذكورة في متن المقال إلى أرقام قائمة المراجع الملحقة بنهاية هذا المقال .

لكن هذه المؤسسة « الحديثة » التي ظهرت متأخرة نسبيا في تاريخ التطور البشري ، لم تستطع رغم انتشارها ، أن تستوعب جميع الراغبين فيها والقادرين عليها ، إذ بقيت الأغلبية الساحقة من أبناء الفئات الأقل حظا اقتصادياواجتماعيا ، ولعهود طويلة أعقبت ظهور المدرسة ، محرومة من خدمات التعليم المدرسي . واستمر القسم الأكبر من أبناء هذه الفئات يتعلمون من آبائهم وأولياء أمورهم وذويهم ، بالقدوة والتقليد ، ما تتطلبه الحياة الاجتماعية من سلوك ومعارف ومهارات شخصية وتقاليد اجتماعية . ويكتسبون مهارات العمل من محيط العمل نفسه حيث سادت أشكال من التلمذة الصناعية اللانظامية .

هذا العجز (الكمي) صاحبه قصور (نوعي) ، فمنذ عقود قليلة خلت ، بدأ الوعي يتزايد بأن نظم التعليم النظامية قد فشلت في تحقيق المواءمة بينها وبين الحياة ومطالبها المتعددة . إذ استمرت بأساليبها التقليدية ، بعزل الفرد عن بيئته لأنها تخاطب عقله باللفظ والكلام وتحشوه بالأفكار النظرية والمجردات ، لتجعل منه في النهاية شخصية مترفعة عن دنيا العمل والإنتاج تشعر بالاغتراب عن مجتمعها ، وبدلا من أن تكون تلك النظم أداة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية ، صارت على النقيض من ذلك ، تمثل عقبة كأداء في طريق تلك التنمية . بل قوي الاعتقاد ، في ضوء المعطيات والتجارب ، بأن التعليم النظامي مهما توسع كميا وتحسن نوعيا ، لن يفي وحده بمتطلبات النمو الاقتصادي والرفاه الاجتماعي . بل تبقى مهام تربوية عديدة ليس هذا التعليم هو الأقدر على القيام بها . وهنا نشأت الحاجة للبحث عن نهوج تعليمية بديلة ، خارج المدرسة ، تتولى مسؤولية القيام بهذه المهام بكفاءة وفاعلية ، فاتجه التفكير الجدي إلى التعليم غير النظامي ليحل محل التعليم النظامي ، بل ليكون شريكا له في إطار النظام التربوي العام ، يساهم في توفير الفرص التعليمية التي تزايد الطلب الشعبي عليها ، وفي تحقيق التنمية الشاملة . وهكذا فتحت صفحة جديدة في تاريخ التربية .

هذه اللمحة الخاطفة للتطور العام لصورة التربية عبر العصور ، توضح أنه يمكن القول باختصار وبصورة مجملة ، إن هذا التطور يتمثل بثلاث مراحل زمنية كبرى : في الحقبة الأولى ـ وتطوي الجزء الأعظم من تاريخ البشرية ـ كان كل الصغار يتعلمون من كل الكبار وفي كل مكان في المجتمع ، بأساليب بسيطة ، ومتداخلة مع نشاطات الحياة اليومية تلتها المرحلة الثانية التي تميّزت بظهور المدرسة ـ ليس منذ عهد بعيد جدا ـ ، وبسيطرتها على المسرح التربوي . ثم بدأت مؤخرا بدايات اتجاهات نحو نظرة كلية شاملة للتربية ، تكسر احتكار التعليم النظامي لمسؤولية التربية ، ليكون للتعليم غير النظامي فيها دور أساسي ، متكامل مع دور التعليم النظامي ، في تحقيق التنمية التربوية وفي تطوير المجتمع :

- فما المقصود بالتعليم غير النظامي ؟
- وما هي مكانته وسط الاهتمامات التربوية ؟ وما الأسباب التي دعت إلى تزايد الحاجة إليه ؟
- ما هي الأنماط الرئيسية للتعليم غير النظامي ؟
- وما هو الواقع الراهن لهذا التعليم ؟
- ثم ، ما هي أهم اتجاهات تطويره ؟

ستحاول هذه الدراسة الإجابة على هذه الأسئلة من منظور شمولي عام عن أوضاع التعليم غير النظامي ، على الصعيد التربوي العالمي ، مع إشارات إلى واقع التعليم غير النظامي في الوطن العربي .

ثانيا : التعليم غير النظامي : مفاهيمه وخصائصه :

١ - غموض وخلط في المفاهيم والمعاني :

هناك اتفاق تام في الأوساط التربوية على مفهوم التعليم النظامي ، بينما نجد أن اللبس والغموض يشوب مفهوم التعليم غير النظامي حتى بين الخبراء في هذا الميدان ، فكرا وممارسة . فأحد الخبراء الدوليين (١) ينبه إلى أن من أول المشكلات التي تطرح في ميدان التعليم غير النظامي « مشكلات التعريف والهوية » . وترتدي هذه المشكلات أهمية خاصة لأن نقص الوضوح في المفاهيم من شأنه أن يعيق رسم السياسات السليمة ، ووضع الخطط الفعّالة والبرامج المفيدة لهذا التعليم . وكثيرا ما يغفل التربويون أنفسهم عن الخصائص والتفصيلات التي تميّز بين التعليم غير النظامي من جهة ، وكل من التعليم الأساسي ، وتعليم الكبار ، والإعداد المستمر ، وتعليم ما بعد محو الأمية ، والتربية المستمرة ، من جهة ثانية . كما أن هناك حاجة لتعريف واضح للتعليم غير النظامي تتيح التمييز بينه وبين أشكال أخرى منافسة له مثل التعليم النظامي والتعليم العرضي .

ويقول خبير آخر في التخطيط التربوي (٢ : ٧، ٣٨) إن مفهوم التعليم غير النظامي وكذلك نطاقه بحاجة إلى توضيح ، كما أن هناك التباس في المصطلحات المستخدمة في الأدبيات .

ويؤكد تربوي عالمي ثالث (٣) ، أن هناك بعض حالات سوء التصور والفهم فيما يتصل بالتعليم غير النظامي ينبغي تصحيحها . إحدى هذه الحالات ، ما يقال من أن المهمة الوحيدة للتعليم غير النظامي ، هي أن يوفر تعليما معادلا للموضوعات والمهارات التي تقدمها المدرسة الاعتيادية ، من خلال قنوات التعليم خارج المدرسة ، إلى من حرموا خبرة المدرسة الحقيقية في وقت سابق .

والتصور الخاطىء الآخر ، يضيف خبير دولي رابع (٤) ، هو أن التعليم غير النظامي مرادف لتعليم الكبار . بيد أن تعليم الكبار يمكن أن يكون نظاميا وغير نظامي على حد سواء ، وفضلا عن ذلك فإن التعليم غير النظامي يشمل مراحل عمرية مبكرة . وأخيرا هناك من يقول بأن التعليم غير النظامي يكاد يكون استخدامه قاصرا على البلدان النامية ، والحقيقة أنه يوجد قطاع كبير للغاية وجيد التنظيم للتعليم غير النظامي في البلدان الصناعية .

ويقول جون لو مؤلف كتاب « تعليم الكبار - منظور عالمي » ، « من بين نقاط الضعف في التعلم غير النظامي صعوبة تحديد معناه بالنسبة للتعليم المتظم أو التعليم النظامي للكبار . فبالنسبة لأولئك الذين يشككون في القيمة الأساسية لأنظمة التعلم النظامية نجد أن جاذبية التعلم غير النظامي أمر بديهي ، بينما يبدو التعلم غير النظامي بالنسبة لأولئك الذين تشبعوا بطرق التعليم النظامي بدائيا وغير ذي أهمية » (٥ : ٢٣) .

ويعتقد أحد كبار التربويين في أمريكااللاتينية(٦) ، أن المسألة الأساسية التي تطرح في مجال التعليم غير النظامي تكمن في تحديد ألوان النشاطات التي ينبغي أن تندرج تحت هذا العنوان . فتشكيلة النشاطات التي يمكن نعتها بال « لانظامية » تشمل مبدئيا كل ما هو جار خارج نطاق المدرسة . غير أن هذا التعريف يغطي أنواعا شتى من الإمكانات ، بدءا بالنشاطات التي تكون على درجة عالية من التنظيم ووصولا إلى تلك التي هي أقرب إلى عملية التولد الذاتي .

وتلاحظ وثيقة العمل الرئيسية « للحلقة الدراسية شبه الإقليمية حول التخطيط المنسّق لتطوير التعليم النظامي وغير النظامي في المنطقة العربية » أنه . . في حين أن التعليم النظامي يقصد به بصفة عامة التعليم الذي يقدمه نظام التعليم المدرسي ، فإن التعليم غير النظامي يكون أحيانا عرضة لتفسيرات مختلفة . والمصطلح ، أساسا ، تعبير سلبي سيء الحظ يستخدم للدلالة على نشاط إيجابي ، وكذا الحال بالنسبة إلى التعليم خارج المدارس الذي يكون مرادفا للتعليم غير النظامي في بعض الأحيان (٧:٤) .

هذه الصعوبات في تعريف التعليم غير النظامي حدت بأحد هؤلاء الخبراء أن يخلص إلى أن الجدل والحوار القائم حول مصطلح التعليم غير النظامي لم يسهم حتى الآن لا في توضيح هذا المصطلح التوضيح الكافي ، ولا في فهم النتائج المتوقعة من هذا التعليم عندما يتم في ظروف ومواقف تنموية محددة . (٢:٢٧)

ومع ذلك ، فقد تم التوصل إلى توضيح مفهوم التعليم غير النظامي إلى حد يتمكن معه العاملون في الميدان من تخطيط برامجه وتنفيذها على أساس رصين من الفهم والإدراك .

٢ - تعريفات أساسية :

بدأ استخدام تعبير التعليم غير النظامي يشيع منذ أواسط الستينات وأخذ معناه يتوضح ومعالمه تتحدد خلال العشر سنوات التالية ، إلى أن أصبح من المعترف به في كل مكان ، أن مجال التربية لا يقتصر على نظام التعليم الذي تشرف عليه وزارات التربية ، وأن المجتمع بكل مؤسساته ابتداء بالأسرة وانتهاء بالنظام السياسي العام ، يوفر فرصا تعليمية لجميع المواطنين . ثم إن التعليم يمكن إن يستمد موارده من مصادر أخرى عديدة إلى جانب ميزانيته الرسمية .

وقد أدى اتساع المفاهيم هذا إلى رواج ثلاث تسميات أصبحت متداولة في الأوساط التربوية ، هي : التعليم النظامي أو التعليم المدرسي ، التعليم غير النظامي أو التعليم خارج المدرسة ، والتعليم العرضي أو التعليم الموازي .

ونسجل فيما يلي تعريفات هذه المصطلحات كما وضعها مدير المركز الدولي للتنمية التربوية ، في حينه (٨) :

٢ - ١ - التعليم النظامي Formal Education : هو النظام التعليمي الهرمي البُنى المتدرج زمنيا الذي يبدأ بالمدرسة الابتدائية ويستمر حتى الجامعة ، وما بعدها من دراسات عليا (المدارس والمعاهد والجامعات النظامية) .

٢ ـ ٢ ـ التعليم غير النظامي Non — Formal Education : أي نشاط تربوي منهجي يتم خارج نظام التعليم المدرسي النظامي القائم ـ سواء أُحدث ذلك بصورة مستقلة أو كجزء من نشاط ما ـ ويكون القصد منه خدمة جمهرة تعليمية محددة وأهدافا تربوية يمكن التعرف عليها .

٢ ـ ٣ ـ التعليم اللانظامي Informal Education : يشمل ما تبقى من أشكال التعليم المقصود الذي لا يرتبط بأنشطة التعليم النظامي أو غير النظامي مثل التعلم الذاتي . وُيميِّز عادة بأن قصد التعلم موجود ، إما من جهة المتعلم أو من جهة مصدر التعليم وليس من جهة الاثنين معا .

وقد أضاف خبير تربوي آخر (٤) نوعا رابعا من أنواع التعليم هو :

٢ ـ ٤ ـ التعليم العرضي Incidental Education : وهو التعلم غير المقصود ، لا بالنسبة للمعلم ، ولا بالنسبة لمصدر التعليم ، والذي يحدث من خلال الخبرات الحياتية اليومية والتفاعل مع عوامل البيئة عن طريق الملاحظة والتقليد والتعزيز من قبل آخرين . كالتعليم الذي يحدث نتيجة العلاقات بين أفراد الأسرة أو الاختلاط بالأصدقاء في النادي مثلا أو مشاهدة عروض تلفزيونية أو الاستماع لبرامج إذاعية .

ويوجد شبه إجماع حاليا على هذه التعريفات من قبل التربويين ومن قبل المؤسسات والمنظمات الدولية ، بما فيها البنك الدولي الذي ميزَّت إحدى الوثائق الصادرة عنه بين التعليم النظامي والتعليم غير النظامي استنادا إلى معيارين رئيسيين هما : أساليب التعليم والأهداف التربوية : فأوضحت « . . أن أنماط التعليم النظامي والتعليم غير النظامي والتعليم خارج المدرسة ينظر إليها اليوم ، لا كبدائل يستبعد واحدها الآخر ، بل كنشاطات متكاملة داخل نظام أوحد أعم . فالتعليم النظامي ، المؤسسي المبني على درجات متسلسلة من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الثانوية ثم التعليم العالي ، هو نمط التعليم السائد . . أما التعليم غير النظامي ، وهو نشاط تعلمي منهجي منظم يجري خارج النظام التقليدي فإنه ليس نظاما تعليميا بديلا . . ولا طريقا مختصرا لتثقيف مجموعة من السكان بشكل سريع وأنما هو فرصة تعليمية ثانية تتاح لمن حرموا فرصة الذهاب إلى المدرسة . وهو يسمح لفقراء الريف والمدينة أن يكتسبوا ، في إطار برامج التنمية الشاملة ، معارف ومهارات مفيدة ، كما ينطوي على تشكيلة واسعة من نشاطات التعلم ذات الصلة المباشرة بالعمل » (٩) .

ويضيف أحد الخبراء شكل البنية المؤسسية كمعيار آخر ، إلى جانب الطرائق والأهداف التعليمية ، في التمييز بين أشكال التعليم . « فالتعليم النظامي يُعطى من قبل مؤسسات تخضع لتنظيم صارم وتعتمد طرائق ونماذج وأشكالا في التعليم والتقييم محددة تحديدا دقيقا . . أما التعليم العرضي فإنه لا يقدم من قبل مؤسسات التعليم التقليدية ، بل تتعهده مؤسسات اجتماعية مثل الأسرة ، والزوجين ، وأفرقة العمل ، الخ . وفي المجتمعات الحديثة ذات التكنولوجيا المتقدمة والثقافة الجماهيرية ، يُعطى التعليم العرضي كذلك بواسطة وسائط الاتصال الجماهيرية ، وأجهزة الإعلام

والمؤسسات الثقافية . . أما التعليم غير النظامي فله بنية تنظيمية ، إلا أنه ليس مُتَمأسِسا بصورة كلية ورسمية ، وهو يتسم بطابع منهجي دون أن يكون روتينيا ، كما أنه يُعطَى بصورة رئيسية خارج الإطار المدرسي » (١) .

وتستخدم إحدى وثائق اليونسكو (٧) مصطلح التعليم غير النظامي للدلالة على جميع النشاطات التعليمية التي لا تدخل في نطاق التعليم المدرسي (النظامي) ، ومن ثم فهو يتضمن « التعليم خارج المدرسة » و « تعليم الكبار » ، و « محو الأمية وما بعدها » و « برامج تنمية المجتمع » ، و « نظم التعليم المفتوح » و « التعليم عن بعد » و « البرامج التعليمية التي تقدمها أجهزة الإعلام الجماهيري » .

ويصف آخرون مصطلح التعليم غير النظامي بأنه « تعبير جديد لاهتمامات قديمة » . (١) فالحاجة إلى إعطاء قدر من التعليم لجميع الذين حرموا فرصة الدخول إلى المدارس وضرورة توفير فرص تعليمية مدى الحياة سواء لمن أفاد من التعليم المدرسي أو لمن لم يحصل عليه ، كان يعبر عنها في السابق بمصطلحات أخرى مثل : « التعليم الأساسي » و « محو الأمية الوظيفي » و « تعليم الكبار » و « التعليم خارج المدرسة » و « تعليم الفرصة الثانية » و « التربية المستديمة » .

وفي الوقت الذي يهمل فيه البعض ذكر « التعليم العرضي » كأحد أشكال التعليم ذات القيمة ، نجد البعض الآخر يضفي على هذا التعليم أهمية بالغة فيقول « إننا نقصد بالتعليم العرضي عملية التعليم الحقيقية مدى الحياة التي يكتسب فيها كل فرد مواقف ، وقيما ، ومهارات ، ومعرفة من واقع الخبرة اليومية والمؤثرات والموارد التعليمية في بيئته أو بيئتها ـ أي من الأسرة والجيران ومن العمل واللعب ، ومن السوق والمكتبة ووسائل الاتصال الجماهيرية » (٥: ٢٣) .

وقبل أن ننتقل إلى الجزء التالي من هذا القسم من الدراسة ، نرى من المفيد أن نشير إلى تعريف ثلاثة مصطلحات أخرى سيرد ذكرها كثيرا في هذه الدراسة ، نبدأ بالمصطلح الأعم الأشمل :

٢ ـ ٥ ـ التربية Education : التربية بمفهومها الواسع هي جميع الأنشطة والممارسات التي يقوم بها المجتمع لتنمية الأفراد ـ كبارا وصغارا ـ تنمية شخصية ومهنية واجتماعية متكاملة . من حيث القيم والاتجاهات والمعارف والقدرات والمهارات ، لتجعل منهم أعضاء إيجابيين قادرين على تطوير أنفسهم ومجتمعاتهم . وتشمل التربية بمعناها العام الأنشطة المتعلقة بالتعليم وبالأعداد وبالتدريب ، سوا أتم ذلك داخل المدرسة (التعليم النظامي) أم خارجها (التعليم غير النظامي) ، وسواء أقامت بتلك الأنشطة مؤسسات حكومية رسمية ، أو منظمات جماهيرية ، أو مهنية ، أوجهات خاصة أو أهلية .

٢ ـ ٦ ـ التربية المستمرة أو التعليم مدى الحياة Lifelong Education : هذا المفهوم يضفي على التربية كما عرفْنّاها بالفقرة السابقة ، بُعد الزمن ، وهو زمن ممتد مدى الحياة (من المهد إلى اللحد) كما تعلمّنا عن تراثنا العربي الإسلامي الأصيل . كما أن مفهوم التربية المستمرة يشمل ضمنا بُعد المكان باعتبار أن التربية المستمرة مدى الحياة مسؤولية مشتركة

تقوم بها كل مؤسسات المجتمع ـ وأفراده القادرين على التعليم ـ: البيت ، المدرسة ، دور العبادة ، مواقع العمل والإنتاج ، النوادى ، الجمعيات ، وسائل الإعلام ، الإدارة السياسية . الخ . وعلى الإنسان أن يسعى إليهاحيثما وجدت تأسيا كماوردفي الأثر: (اطلبوا العلم ولو في الصين). فكما تمتد الرتبية المستمرةرأسيا عبر حياةالفرد، فإنها تمتد أفقيا عرض الحياة Lifewide Education . ويعتبر مفهوم التربية المستمرة المنطلق الأساسي للنظر في مفاهيم كل أنواع وأشكال التعليم ، كما أنه الإطار العام الذي يضمها جميعا .

٢ ـ ٧ ـ تعليم الكبار Adult Education : أصدر المؤتمر العام لمنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو) في دورته التاسعة عشرة (١٩٧٦) توصية بشأن تنمية تعليم الكبار تضمنت التعريف التالي : « يقصد بتعليم الكبار المجموع الكلي للعمليات التعليمية المنظمة أياً كان مضمونها ومستواها ، وأسلوبها ، مدرسية كانت أم غير مدرسية ، وسواء كانت امتدادا أم بديلا للتعليم الأول المقدم في المدارس والكليات والجامعات أو في فترة التلمذة الصناعية ، والذي يتوسل به الأشخاص الذين يعتبرون من الكبار في نظر المجتمع الذي ينتمون إليه ، لتنمية قدراتهم ، وأثراء معارفهم وتحسين مؤهلاتهم الفنية أو المهنية ، أو توجيهها وجهة جديدة ، وتغيير مواقفهم أو مسلكهم ، مستهدفين التنمية الكاملة لشخصيتهم ، والمشاركة في التنمية الاجتماعية ـ الاقتصادية والثقافية المتوازنة » (١٠)

واستنادا إلى هذا التعريف الشامل لتعليم الكبار فإن الدراسة التكميلية ومحو الأمية والتعليم الأساسي والصفوف المسائية والتعليم بالمراسلة والتربية الأسرية وتعليم العمال والفلاحين وتعليم القوات المسلحة والتدريب أثناء الخدمة والحلقات الدراسية وتعليم المرأة ، كل هذه أنواع من التعليم يشملها تعليم الكبار .

وقد حرصنا على توضيح مفهوم تعليم الكبار لأن معظم برامجه تقع في نطاق التعليم غير النظامي . « وكثيرا ما تميل بعض الدراسات إلى حصر تعليم الكبار على شكل التعليم غير النظامي » (١١)

٣ ـ خصائص التعليم غير النظامي :

يتبين مما أوردناه سابقا من تعاريف وشروح وأوصاف لطبيعة التعليم غير النظامي وأساليبه ووسائله ، أن هذا التعليم يتميز بأنه :

- يتصف بطابع غير رسمي ، بل هو طابع تلقائي وانتقائي ، على العكس من الطابع المؤسسي العام والمنظوم للتعليم النظامي .

- يتم التخطيط له بأقصى درجات المرونة (٢:٨،٦٠) . فهو ليس تخطيطا موحدا شاملا وإنما هو تخطيط يقتصر على منطقة محددة أو جماعة سكانية معينة ، يُخطط لها مسبقا ولفترة زمنية محدودة (٩:٧) .

- يتسم بالتنوع الشديد من حيث أهدافه وتنظيماته الإدارية وبرامجه وطرائقه وتعدد ألوان التعلم والتعليم والتدريب التي يوفرها مما يجعله أقدر على تلبية مختلف الحاجات التعليمية والاقتصادية والاجتماعية للمجتمعات والأفراد .

- ذو طابع محلي ، فهو مرتبط بالبيئة ، ووظائفه وثيقة الصلة باهتمامات ومصالح الفئات الاجتماعية والأشخاص الذين يخدمهم .

- أكثر أنفتاحا من التعليم النظامي على الحياة ، وعلى دنيا العمل . هذا الانفتاح مع المرونة يمكّنه من تحقيق مستوى أرفع من الملاءمة مع مطالب الحياة ، ومن التوافق مع التغييرات المتسارعة الحاصلة في سوق العمل والعمالة .

- يخدم الفئات الأقل حظا اجتماعيا واقتصاديا ، إذ يقدم برامج تعليمية مرتبطة بحوافز تتمثل بمزايا مادية ملموسة تؤثر فيها وتجذبهم من خلال إدراكهم للجدوى الفعلية لهذه البرامج ، كما يخدم خريجي الجامعات والاختصاصيين والعلماء والقادة السياسيين الذين يرغبون في التعمق في حقول اختصاصاتهم ومجالات أعمالهم ومسؤولياتهم .

- يهتم بالحاضر ، فهو يتمحور حول حاجات المتعلمين وميولهم وظروفهم الآنية ، وحول المشكلات القائمة حاليا في المجتمعات المحلية . فهو إذن ليس إعدادا للمستقبل - بالأساليب البعيدة عن الحياة التي يتبعها التعليم التقليدي - وإنما ينصب اهتمامه على إشباع الحاجات الراهنة بصورة آنية وعلى حل المشكلات حلا مفيدا عاجلا .

- حر . . تتجسد فيه فكرة التعلم والتعليم والإعداد والتدريب غير المقيد بالوقت أو الحيز المكاني أو السن أو المهنة أو العمل .

- يوفر للعاملين به فرصا فريدة للإبداع والتجريب والاختبار والتعلم وتطوير الأساليب الجديدة وتعديل المفاهيم .[١٢]

ثالثا : مكانة التعليم غير النظامي

شهدت العقود الثلاثة الماضية تنامي الوعي بأهمية التعليم غير النظامي ودوره في تنمية الموارد البشرية وجرت حوله دراسات كثيرة تناولت جوانبه الإدارية والتنظيمية والتمويلية والفنية . كما ألفَّ العديد من الكتب تحدث فيها مؤلفوها عن برامج هذا التعليم ووظائفه ووسائله والهيئات القائمة به وعلاقته بالتعليم النظامي . وصار التعليم غير النظامي يحظى باهتمام كبير من قبل المخططين التربويين باعتباره الاستراتيجية التربوية التي تُمكّن من الوفاء بمتطلبات التنمية وتحقيق ديمقراطية التعليم .

في هذا القسم من الدراسة ، نشير إلى عدد من الآراء والأفكار والتوصيات التي يعبر أصحابها أفرادا أو مؤسسات ، أو منظمات ، عن مواقفهم تجاه التعليم غير النظامي ، ثم نستعرض أهم العوامل التي دفعت بالتعليم غير النظامي إلى مركز الساحة التربوية ، أو كادت .

ونذكّر بأن بعض هذه المواقف والعوامل يرد تحت عنوان تعليم الكبار ، والمقصود به أساسا تعليم الكبار غير النظامي .

١ ـ آراء ومواقف تُعبر عن أهمية التعليم غير النظامي :

يرى أحد كبار فلاسفة التربية في العالم الثالث (١٣) أن تعليم الجماهير غير النظامي أساس الثورة الاجتماعية التي تحرر الإنسان من القهر الاجتماعي والسياسي الناتج عن التركيب الطبقي في المجتمع . فمن خلال هذا التعليم يعي الأميون الكبار ذواتهم ويتعلمون كيف ينظرون لأوضاع مجتمعاتهم نظرة فاحصة ناقدة . وهكذا تتولد لديهم الرغبة ، وتنمو القدرة تدريجيا ليحرروا أنفسهم وأوطانهم . وأن محو الأمية إذا ما تم بالأساليب الصحيحة يتحول من مجرد اكتساب الفرد لمجموعة من المهارات ، إلى مقوم أساسي في تكوين القيم وتطوير العقول وبهذا يصبح التعليم قوة ثورية تعمل على تحقيق مصالح الجماهير المكبوتة .

ويؤكد مدير مركز التربية الدولية في جامعة ماساجوست الأمريكية ، على ضرورة العناية بتطوير التعليم غير النظامي إذ أنه حتى لو تهيأت الموارد الكافية للمدرسة ، فلن تستطيع وحدها أن تتحمل أعباء التنمية التربوية (٢ : ١٢) .

كما دعا مدير المجلس الدولي للتنمية التربوية إلى الوفاء بحاجات الكبار للتعلم باعتبار أن ذلك لا يقل أهمية عن سد حاجات الأطفال للتربية ، فالاثنان يسيران معا ، ويعتمد أحدهما على الآخر . (٨)

ولما كانت سرعة التغيير في مجتمع ما ، وقدرة ذلك المجتمع على استيعاب ذلك التغيير ، هما في غاية الأهمية بالنسبة لجميع المجتمعات ، وخصوصا بالنسبة للبلدان النامية بسرعة ، لهذا يقول خبير آخر مستفيدا من خبرته الطويلة في مجال تعليم الكبار في أفريقيا ، إن الحاجة ملحّة لتطوير وتوسيع تعليم الكبار لتنمية القدرة على التكيف للتغير من جهة ، وعلى المساهمة فيه من جهة أخرى . (١٤ : ١٥-١٧)

ومنذ عام ١٩٧٠ ، زاد الاهتمام بالتعليم غير النظامي إلى حد دعا المنظمات الدولية مثل البنك الدولي واليونيسيف واليونسكو ومنظمة العمل الدولية ومنظمة الصحة العالمية وكذلك منظمة الزراعة والتغذية الدولية ، إلى اعتبار التعليم غير النظامي كواحد من أحدث المجالات المفضّلة لديها في قطاع التربية . وراحت هذه المنظمات تبحث في التوسع في التعليم غير النظامي كبديل معقول لأستثمار موارد جديدة في التعليم النظامي . (١٥ : ٥)

أما على صعيد المؤتمرات الدولية والإقليمية ، فقد أوصى المؤتمر الدولي الرابع لتعليم الكبار الذي عقدته اليونسكو في باريس عام ١٩٨٥ ، الدول الأعضاء باتخاذ « التدابير الضرورية لتهيئة الظروف المالية والمادية والاجتماعية ، كي يصبح تحقيق ديمقراطية التعليم ، والتربية المستديمة بصفة عامة ، وعلى وجه الخصوص تعليم الكبار باعتباره جزءا لا يتجزأ من نظام التعليم ممكنا بالفعل ، وأن تُعِد وتَعتمد ، لهذا الغرض ، نصوصاً قانونيا لإقرار إجازات إضافية بإجر (من أجل التعلم) وتسهيلات مختلفة ، واستمرار التعليم في المدرسة وخارجها ، وتعليم الأطفال وكذلك تعليم الكبار ، وأن تلغي على هذا الأساس ، المتطلبات الرسمية الخاصة بمستوى التعليم السابق تحصيله . . » (١٦ : ٤٣)

وكانت اليونسكو قد رعت ثلاثة مؤتمرات دولية بشأن تعليم الكبار ، عُقدت على التوالي في إلسينور (الدانمارك) عام ١٩٤٩ ، ومونتريال عام ١٩٦٠ ، وطوكيو عام ١٩٧٢ . وتضمن كتاب تعليم الكبار ـ منظور عالمي ، الذي تم تأليفه بتكليف من اليونسكو ، مراجعة لأهم ما أسفرت عنه تلك المؤتمرات (٥) .

وقد أوصى مؤتمر وزراء التربية والوزراء والمسؤولين عن التخطيط الاقتصادي في أفريقيا (هراري١٩٨٢) ، الدول الأفريقية الاعضاء « أن تواصل وتكثف مكافحة الأمية باتباع استراتيجيات شاملة ، تربط بين جهود تعميم التعليم الابتدائي للأطفال واستئصال شأفة الأمية لدى الكبار والناشئين الذين لم تتح لهم فرصة الالتحاق بالتعليم ، مع إيلاء عناية خاصة للفتيات والنساء وسكان المناطق الريفية . » (١٧: التوصية٢)

وكان بيان أبوظبي الصادر عن المؤتمر الرابع لوزراء التربية والوزراء المسؤولين عن التخطيط الاقتصادي في الدول العربية (١٩٧٧) ، قد دعا إلى « . . بذل جهود فائقة لإتاحة التعليم للجميع مع النهوض بنوعيته سواء في إطار التعليم النظامي أو في إطار التعليم غير النظامي مع الاستعانة بجميع الموارد التربوية المتوافرة في المجتمع . كما أنه لا بد من مضاعفة الجهد العربي المشترك لبلوغ هذه الغاية . » (١٨: ٢٥)

وقد أكدت استراتيجية محو الأمية في البلاد العربية ، في أطار المبدأ الثالث : قومية العمل العربي في مجال محو الأمية ، على « أهمية أنشاء مصرف عربي للثروة البشرية والمالية للاستفادة به في هذا الجهد المكثف المطلوب » . (١٩: ١٧)

ولعل في اللقاء العربي من أجل السعي لإنشاء « الاتحاد العربي لتعليم الكبار » (٢٠) ، خير دليل على مدى الأهمية التي أصبح يحظى بها التعليم غير النظامي في الوطن العربي . وتشير الوثيقة التي سجلت وقائع وأبحاث وتوصيات ذلك اللقاء الى انتشار اتحادات تعليم الكبار في العالم .

٢ ـ أهم العوامل وراء الاهتمام المتزايد بالتعليم غير النظامي :

تتعدد وتتشعب الأسباب التي وجهت الأنظار إلى التعليم غير النظامي كركن أساسي من أركان النظام التربوي العام . من هذه الأسباب ما يتعلق بتطور الحياة المعاصرة نفسها ، ومنها ما يتصل بظهور عدد من الأفكار والمفاهيم الحديثة في التنمية وفي التربية ، كذلك منها ما مبعثه الواقع الراهن للتعليم النظامي وما يشوب هذا من مظاهر العجز والقصور ، ونجمل فيما يلي أهم هذه العوامل مصنّفة تحت أربعة أبواب رئيسية :

٢ ـ ١ ـ تطور الحياة المعاصرة وتعقدها :

لقد جعل الإيقاع المتسارع لنمط الحياة في جميع الميادين ، التغيير سمة العصر الطاغية . فالمعرفة الإنسانية تتقدم وتتضاعف بسرعة هائلة وخاصة في مجالات العلم والتكنولوجيا ، وسكان العالم يتكاثرون بنسب لم يسبق لها مثيل في التاريخ ، وآمال وطموحات الشعوب تتسع وتتعاظم . لكن هذا الازدهار في الجوانب العلمية للحضارة الراهنة وهذه الآمال الكبار ، يقابلها تزايد المشكلات من فقر وأمية وتنافس ، بل صراعات دموية ، في كل مكان تقريبا بين شعوب العالم ، التي قارب بينها التقدم الهائل في وسائط الاتصال والانتقال ، وباعد بينها ، في الوقت نفسة ، تصادم المصالح والابتعاد عن القيم الخلقية والإنسانية كقاعدة للتعامل بين الأفراد وبين الأمم والشعوب .

كل هذا يفرض اتخاذ تدابير سريعة فعّالة على المستوى الوطني بالنسبة لكل دولة وعلى المستوى العالمي ، من أجل مواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية المتلاحقة ومن أجل تلبية الحاجات الأساسية للأعداد المتزايـدة من البشر ، وأخيرا ، من أجل تحقيق آمال الشعوب بتوفير حياة كريمة يسودها الأمن والعدالة والسلام .

وأهم تلك التدابير يقع في أطار التنمية البشرية من حيث تنمية وتوسيع القدرة على استيعاب التغير المتسارع والأسهام في توجيهه ، وإعادة التأهيل والتعلم والتدريب في إطار التربية المستمرة ، لكل الأفراد ، التي يحتمها ارتفاع متوسط أعمارهم من جهة وسرعة تقدم وتقادم المعرفة والتكنولوجيا من جهة أخرى ، إذ لم يعدما اكتسبوه من معارف ومهارات في مراحل مبكرة ، يفي بمطالب الحياة المهنية والأجتماعية المتطورة (٢١:٤٠٧) ، وأخيرا من حيث الاهتمام بغرس المثل الروحية والقيم الإنسانية .

٢ ـ ٢ ـ مفاهيم واتجاهات جديدة في التنمية :

لقد أسفرت تجربة المجتمعات الحديثة في مجالات التنمية ، عن ضرورة التخلي عن المفهوم الضيق للتنمية الذي يقصر هدفها على النمو الاقتصادي ، والأخذ عوضا عن ذلك ، بالمفهوم الواسع لها الذي ينظر إليها على أنها عملية تغيير اجتماعي واقتصادي هيكلي عميق ، وأن هدفها الأكبر هو تحقيق تغيير جذري وشامل في الحياة . من أجل هذا كان لا بد عند القيام بأى نشاط تنموى في اى ميدان من ميادين . الحياة . من رؤ ية علاقة هذا النشاط فعلاً وانفعالا في الميادين الأخرى . وتبدو التربية وسط هذا كله عنصرا مشتركا في كل عملية تنموية اجتماعية كانت أم اقتصادية أم سياسية .

وتبنت معظم بلدان العالم ، خاصة بلدان العالم الثالث ومنها أقطارنا العربية ، التنمية الشاملة كمطلب قومي مصيري ، على أن يكون من أهدافها وخصائصها الاساسية .. (٢٢)

الوفاء بالحاجات الأساسية ـ معنوية ومادية ـ لكل فئات المجتمع ، خاصة الفئات المحرومة فيه وذلك لتحسين نوعية الحياة .

- الاعتماد الجماعي الوطني أو القومي ، على النفس لتكون تنمية مستقلة متحررة من التبعية .

- مشاركة جميع المواطنين مشاركة فعالة وديمقراطية في تحمل أعباء التنمية على أساس أن الإنسان هو غاية التنمية وهو أداتها الرئيسية .

- تعزيز الذاتية الثقافية والهوية الحضارية .
- تعظيم الطاقات البشرية وتعبئتها وتطويرها .
- حماية البيئة والحرص على نظافتها والاستثمار الرشيد للموارد الطبيعية .

وفقا لهذا المفهوم الشامل العميق ، تصبح التنمية البشرية محور عملية التنمية بكاملها ونقطة انطلاقها ، ويصبح لزاما على المجتمع أن يوفر الشروط الاقتصادية والاجتماعية والتربوية التي تهيىء فرصا تعليمية متكافئة للجميع صغارا وكبارا ، رجالا ونساء ، في الريف وفي البادية وفي المدينة .

لقد تنبهت الأوساط الفكرية والتربوية العربية لأهمية التنمية البشرية في تحقيق التنمية الشاملة فكان هذا الموضوع محور دراسات وكتب عديدة واجتماعات وندوات قطرية وعربية ، من أهمها ندوة « تنمية الموارد البشرية في الوطن العربي

التي عقدتها في الكويت عام ١٩٨٧ ثلاث مؤسسات عربية هامة هي الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي والصندوق الكويتي للتنمية الاقتصادية العربية والمعهد العربي للتخطيط بالكويت بالتعاون مع برنامج الأمم المتحدة الإنمائي .

٢ ـ ٣ ـ أفكار متجددة ومبادىء أساسية في التربية :

في مقدمة هذه الأفكار والمبادىء ، مبدأ التربية المستمرة التي تكون الإطار العام والدعامة الأساسية التي يقوم عليها التنظيم التربوي الشامل لكل أنماط التعلم والتعليم والإعداد والتدريب ، بكل صورها : نظامية وغير نظامية ولا نظامية وعرضية . إنها تربية تستهدف تحقيق « المجتمع المعلم المتعلم » يتلهف فيها كل إنسان إلى الاستمرار في طلب العلم والإنسان العربي ينبغي أن يكون قدوة في ذلك تمثّلا بقوله تعالى « وقل ربِّ زدني علما » ، فالإسلام أول شريعة سماوية تنادى ، بقوة وبوضوح ، بوجوب التعلم مدى الحياة .

ويتفرع عن هذا المبدأ العام ، أو يتصل به بشكل مباشر ، أو غير مباشر عدد من الاتجاهات والمبادىء الفرعية التي كانت كلها أو معظمها مدار جدل وحوار في المنتديات الدولية .(٢٣ : ٥٢-٥٥) ويأتي في مقدمتها ، ما يلي :

- التكامل بين كل أشكال التعليم نظامية وغير نظامية وعرضية .
- تعاون كل الجهات المعنية في تحمل مسؤولية التربية بصورة مشتركة .
- توافر المرونة والانفتاح في كل صيغ التعلم والتعليم والتدريب .
- العناية بمرحلة الطفولة المبكرة ـ السن ما قبل المدرسة ـ باعتبارها الأساس في تكوين القيم الخلقية والمواقف والاتجاهات التي تتحكم في السلوك ، وكذلك في تكوين القدرات على التفكير والابداع والتجديد .
- تنظيم العمل التربوي على أساس قدرة الكبار المستمرة على التعلم .
- التركيز على تنمية القدرة على التعليم الذاتي والتقويم الذاتي ، والقدرة على التكيف والمواءمة مع ظروف الحياة المتغيرة عامة ، ومع التطورات الحاصلة في دنيا العمل والعمالة ، بصفة خاصة .

بدأ التفكير بمفهوم التعليم المستمر ، أو التربية مدى الحياة ، والمناقشات حولها منذ سنوات طويلة ، لكن تقرير اللجنة الدولية التي شكلتها اليونسكو الذى صدر عام ١٩٧٢ بعنوان « تعّلم لتكون » ، كان أول من طرح هذا المفهوم من منظور عملي تستند إليه استراتيجيات التطوير التربوي في جميع البلدان ، المتقدمة منها والنامية على السواء . وقد توجّت اللجنة تقريرها بـ ٢١ مقترحا أساسيا ، تعكس المتضمنات العملية لهذا المفهوم [٢٤] .

٢ ـ ٤ ـ توجهّات قيمية إنسانية وخلقية :

لقد صاحب التطورات الاجتماعية والفكرية والثقافية والسياسية في العصر الحديث ، تطور في النظرات الفلسفية والاتجاهات العقائدية يتمحور معظمها حول قيمة الإنسان وكرامته وحقوقه وحرياته ، مما له انعكاسات هامة على التربية

فكرا وتطبيقا . ونتيجة لتقييم التعليم من منظور عقائدي زاد عدد المهتمين به من فلاسفة ورجال فكر وعلماء اجتماع وغيرهم (٢ : ١٥و٢٥) أما أهم هذه الاتجاهات أو التوجهات فهي :

٢ ـ ٤ ـ ١ ـ تطور مفهوم حق التعليم :

التعليم حق أقرته الشريعة الإسلامية وكان الدعامة الأساسية لازدهار الحضارة العربية الإسلامية . كما أقره الإعلان العالمي لحقوق الإنسان . وقد تطور وتوسع مفهوم هذا الحق من مجرد الحصول على فرصة التعليم أساسا إلى الحق في النجاح فيه وتحقيق الأهداف المرجوة منه . ومؤخرا أصدر أحد المؤتمرات التربوية الدولية الهامة إعلانا تضمن شرحا وافيا ممتازا لمفهوم « الحق في التعليم » . نرى من المفيد ذكر ماورد في صدر ذلك الإعلان : (١٦ : ٧٠)

« أصبح الاعتراف بالحق في التعليم يشكل تحديا كبيرا للبشرية أكثر من أي وقت مضى ،

ويتكون الحق في التعليم من العناصر الآتية :

- الحق في معرفة القراءة والكتابة .
- والحق في طرح الأسئلة والتفكير .
- والحق في التخيل والإبداع .
- وحق الإنسان في فهم بيئته وفي تدوين التاريخ .
- والحق في الاستفادة من الموارد التعليمية .
- والحق في تنمية المهارات الفردية والجماعية .

ويذكر مؤتمر باريس لتعليم الكبار بأهمية هذا الحق . »

٢ ـ ٤ ـ ٢ ـ اعتماد مبدأ الحرية في التعلم استنادا إلى الثقة بالانسان وتقديره كقيمة عليا والاعتزاز بكرامته ، وضرورة فسح المجال أمامه للتعلم دون قيود ، وفي جو يسوده التفاهم والإخاء والاحترام المتبادل والتكافل الاجتماعي . لأن ازدهار النمو الإنساني يتطلب مثل هذا الجو . ويجد إيفان ايلتش ، وهو من أشهر نقاد التعليم المدرسي ، في التعلم الحر Free Learning ، خير بديل للمدرسة التقليدية التي يطالب بفكها أو إلغائها بسبب مواقفها التسلطية وما تفرضه من قيود كابتة . (٢٥ : ١٥٣)

٢ ـ ٤ ـ ٣ ـ إحياء وتعزيز الذاتية الثقافية :

ويعتبر الحفاظ على الذاتية الثقافية وتعزيز مبادىء الأصالة الثقافية من أهم المبادىء التي يسعى المجتمع الدولي ، ممثلا بأرفع منظمة تربوية ثقافية فيه (اليونسكو) ، إلى تطبيقها . (٢٦ : ٢٤١)

ويعتبر هذا المبدأ الركن الأساسي الأول الذي قامت عليه « استراتيجية تطوير التربية العربية » الصادرة عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم .

وينبغي أن يمثل إحياء القيم العربية الإسلامية الأصيلة ، هدفا يحتل الأولوية ليس في ميدان التربية فحسب ، وإنما في أطار استراتيجيات التنمية العربية الشاملة « . . لأن أكبر نعمة ورثها العرب عن ماضيهم هي تلك الوحدة الثقافية التي تجمعهم أمة واحدة زاخرة بالقيم الدينية والخلقية الرفيعة . . وهذه القيم هي ، في الحقيقة ، أكبر معين وأعظم مصدر لقوة العرب وتقدمهم » . (١٢:٢٧)

٢ ـ ٤ ـ ٤ ـ التعاون التربوي الدولي :

اعتبار التربية ، بكل نظمها النظامية وغير النظامية ، قضية حياتية مصيرية مشتركة بين البشر في كل مكان ، من هنا فإن من مصلحة دول العالم جميعا أن تنفتح على بعضها وتتبادل المعارف والخبرات والدعم المادي ، وغيرها من الموارد ، لتطوير نظمها التربوية على اختلاف أشكالها وأنواعها .

٢ ـ ٥ ـ أزمة التعليم النظامي المعاصر :

ساد الأوساط الفكرية والاجتماعية عامة والأوساط التربوية بصفة خاصة ، خلال الخمسينات ، شعور بالتفاؤ ل بقدرة التعليم النظامي على تحقيق الأهداف المطلوبة منه . ومن ثم فقد عقدت على ذلك التعليم آمال واسعة ، خاصة بعد أن اعترفت كل دول العالم بأن التعليم حق من حقوق الإنسان الأساسية وأنه في الوقت نفسه ، حاجة ضرورية يتحتم تلبيتها لأن إشباعها يمثل شرطا مسبقا للتمتع بحاجات حيوية أخرى .

لكن هذه الآمال سرعان ماتلاشت أو كادت ، عندما بدأت مسيرة المدارس والمعاهد والجامعات النظامية تتعثر بسبب المشكلات العديدة التي أخذت تجابهها ، مما جعل التعليم يعجز عن تلبية الطلب الاجتماعي المتزايد عليه من جهة ، ويقصر ، بل يفشل في تهيئة الفرد لمتطلبات التنمية ولسد حاجات عالم العمل والعمالة والتوظيف . ولعل أول من أزاح الستار بقوة وعلى نطاق دولي واسع ، عن مثالب التعليم النظامي وأوجه القصور فيه ، الكتاب الشهير المعنون : « أزمة التربية في العالم : تحليل للنظام » (٢٨) ، الذي خلص مؤلفه إلى أن رجال السياسة والمخططين قد وجدوا أنفسهم يدورون في حلقة مفرغة ـ يواجهون طلبا على التعليم يتزايد باستمرار ، وشحة حادة في الموارد ، وارتفاعا في التكاليف ، وتعاظما في التفاوت بين الريف والمدن ، واتساعا في البطالة بين المتعلمين ، ونقصا في المعلمين المؤهلين ، وضعفا في الكفاءة الداخلية والكفاءة الخارجية للتعليم . الخ . .

والمتتبع لما كتب وما قيل منذ ذلك الحين ، وقبله ، عن عيوب المدرسة التقليدية ، يجد أن الانتقادات تنصب أساسا على عدم وضوح الأهداف التربوية أو على الأقل عدم توافر الوسائل الملائمة لتحقيقها ، وغلبة النزعة الموسوعية في حفظ نطاق واسع من المعارف في الوقت الذي تتقادم فيه المعرفة بسرعة ، وأن طرق التدريس الحالية تولد منافسة غير صحية بين المتعلمين ، وأن المعلم هو المسيطر على أسلوب التعليم متجاهلا مبادىء وأصول علم النفس التربوي الحديث . ثم إن المدرسة تتجاهل دور البيت والمؤسسات المجتمعية الأخرى في التربية . (٥:٢٧ ـ ٢٨)

ولعله يكفي للدلالة على عجز التعليم من الناحية الكمية ، وما ترتب على ذلك من نتائج وخيمة ، أن نشير إلى بعض الأرقام والتعليقات الواردة بهذا الصدد على المستوى الدولي والإقليمي والوطني . ونبدأ بتقرير المدير العام لليونسكو الذي قدمه للمؤتمر العام للمنظمة في دورته الرابعة والعشرين (١٩٨٧) ، عن مشروع برنامج العام الدولي لمحو الأمية ، حيث قال متحدثا عن « خطورة المشكلة » : « كانت التقديرات تشير في عام ١٩٨٥ إلى وجود ٨٨٩ مليون أمي من الكبار (البالغين من العمر ١٥ سنة فأكثر) في العالم يمثلون ٢٧,٧٪ من مجموع السكان البالغين . ويعيش زهاء ٩٨ في المائة من مجموع الأميين في العالم في البلدان النامية . ويتركز « لب المشكلة » في آسيا حيث يوجد ٦٦٦ مليون أمي ، بينما ١٦٢ مليونا منهم في أفريقيا و ٤٤ مليونا في أمريكا اللاتينية والكاريبي . . وظاهرة الأمية أكثر جسامة بين النساء ، إذ تبلغ نسبة الأميات ٣٤,٩٪ مقابل ٢٠,٥٪ بين الرجال وتعيش أغلبية الأميين والأميات في مناطق ريفية ، وفي فقر مدقع في كثير من الأحيان . كما أن معدلات الأمية ترتفع في الأحياء الفقيرة ومدن الصفيح الواقعة في أرباض كثير من مدن العالم الثالث .

ويوجد في البلدان النامية أكثر من ١٠٠ مليون طفل تتراوح أعمارهم بين ست سنوات وإحدى عشرة سنة ليسوا مسجلين في المدارس . . وما لم تتخذ تدابير عاجلة لمعالجة الأوضاع فإن هؤلاء الناشئة ممن لم يلتحقوا بالمدارس او ممن لم يتلقوا فيها سوى تعليم ناقص أو رديء سيصبحون غدا في عداد الكبار الأميين . .

وتشير احصاءات اليونسكو إلى وجود ٢٠ مليونا من البالغين الأميين في البلدان المتقدمة ، إلا أن مشكلة الأمية الوظيفية ـ أي مستوى من القدرة على القراءة والكتابة لا يكفي لمواجهة متطلبات الحياة في مجتمع معقد ـ هي أوسع نطاقا من ذلك بكثير وغدت مبعثا لقلق شديد في عدد متزايد من البلدان . .

وتبين التجربة أنه لا يمكن القضاء على الأمية إلا عن طريق نهج شامل يجمع بين توفير التعليم المدرسي الجيد من حيث نوعيته ومدته لجميع الأطفال كي يمكنهم بلوغ مستوى باقٍ من القدرة على القراءة والكتابة ، والعمل في مجال محو الأمية بين صفوف الشباب والكبار خارج الأطار المدرسي »[(٢٩: ٣و٥)]

وفي بداية هذا العقد قُدرت نسبة الأميين في أكثر الأقطار النامية ، مابين ٧٥ و ٩٠٪ من مجموع سكان تلك الأقطار .[(١٤: ٣٤)]

أما عن الأمية في البلدان الصناعية فقد . « لوحظ مؤخرا (وكانت هذه الواقعة موضع تعليقات واسعة في صحافة العديد من البلدان الصناعية) أن الأمية ، أو نسيبها الأقرب « الأمية الوظيفية » Functional Literacy تصيب شريحة واسعة جدا من سكان هذه البلدان ـ تصل أحيانا إلى ١٠٪ أو تزيد .[(٣٠: ٤١٥)]

وعندما أجرت « هيئة مستوى أداء البالغين » في الولايات المتحدة الأمريكية دراسة شاملة ، أبرزت نتائجها أن أمريكيا واحدا من كل خمسة يُعتبر « عديم الكفاءة وظيفيا » .[(٣١)]

وتشكو الجهات المعنية في محو الأمية في كندا من صعوبة تحديد أعداد الأميين بصورة دقيقة ، « فالبيانات الكمية الوحيدة المتاحة تتعلق بالتعليم المدرسي . وبما أنه قد ثبت أنه ينبغي أربع سنوات من الدروس الابتدائية على الأقل

لتمثل مبادىء القراءة والكتابة والحساب ، فإنه يمكننا افتراض أن نسبة مئوية هامة من ال ٧٥٠ ألف كندي لذين تنقص مدة دراستهم عن ٥ سنوات يخشى أن يكونوا أميين كليا أو وظيفيا ، كما أن نسبة مرتفعة كذلك من ال ٢٩٠٠٠٠٠ شخص الذين أتموا من ٥ الى ٨ سنوات دراسية يمكن أن يعتبروا أميين بدرجات مختلفة » . (٣٢: ٤٤٥)

أما واقع التعليم في الوطن العربي وسط هذه الصورة العالمية ، فيتضح من النصوص التالية : فقد سجل كبار المسؤولين عن التربية والتعليم في الدول العربية في اجتماعهم في عمّان (١٩٨٧) « أن نسبة الأمية في عدد من المنطقة (العربية) مازالت تشكل إحدى أعلى النسب في العالم ، مما يوجب مضاعفة الجهود وانتاج أساليب جديدة في العمل تكفل استئصال شأفة الأمية بحلول عام ٢٠٠٠ » . (٣٣: ٩)

وفي حزيران / يونيو ١٩٨٨ عقد اجتماع خبراء هول « البرنامج الإقليمي لتعميم التعليم الابتدائي وتجديده ومحو الأمية في الدول العربية بحلول عام ٢٠٠٠ » . وقد ورد في وثيقة العمل الرئيسية لذلك الاجتماع ، أن نسبة القيد الصافية لتلاميذ التعليم الابتدائي والأساسي في البلاد العربية ، لم تتجاوز عام ١٩٨٥ ، ٧٣,٧٪ (و١ , ٦٥ للاناث) أما الأمية فكانت نسبتها في نفس العام حوالي ٥٦٪ (و٧٠٪ لدى الإناث) . (٣٤: ٥)

هذا الفشل الذريع في تحقيق ديمقراطية التعليم على كل المستويات جعل اثنين من كبار التربويين المعنيين بتربية الشباب في المملكة المتحدة ، يصفان موقف التعليم النظامي من مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ، بالقول « إن تكافؤ الفرص أسطورة جذابة . فهو غير موجود ، ولا يمكن أن يوجد » . (٣٥: ٧٩)

كما واجهت المدرسة التقليدية (النظامية) نتيجة قصورها الكمي وضعفها النوعي ، انتقادات لاذعة من عدد كبير من المفكرين في ميدان التربية نفسه ومن خارجه ، حتى طالب بعضهم « بموت المدرسة (٣٦) . كما طالب آخرون بإلغاء المدرسة منادين « باللامدرسية » بسبب ما اتسمت به المدرسة التقليدية من تسلطية وشكلية مفرطة ، وتركيزها على المادة المجردة بدلا من تركيزها على المشكلات الحياتية ، واتباعها أساليب التلقين والحفظ و الاستذكار بدلا من التفاعل والحوار ، وتمسكها بإرضاء « السلطة » متجاهلة احتياجات المتعلمين ورغباتهم » . (٣٧)

ولا تزال أزمة التعليم قضية مثارة يدور حولها حوار ساخن حتى في أكثر الدول تقدما صناعيا . . ولعل في تقرير « أمة في خطر » الذي أعدته اللجنة القومية للتفوق التربوي في الولايات المتحدة الأمريكية أكبر دليل على ذلك . (٣٨)

« ويُلاحظ أن المعتدلين والمتطرفين من النقّاد يتفقون ، بدرجة مثيرة للدهشة ، على العيب القائم في نظم التعليم المعاصرة » . (٥: ٢٩)

لهذه الأسباب مجتمعة ، توجهت الأنظار إلى التعليم غير النظامي وازداد دعم المخططين التربويين له بشكل خاص ، كما تعاظم اهتمام الأوساط التربوية به ، بشكل عام ، على أساس أنه قد يكون الدواء الناجع لجميع مشكلات التعليم النظامي والحل الأفضل لأزمة التربية الراهنة .

فما هي أنواع برامج التعليم غير النظامي المتواجدة حاليا ، ومامدى انتشارها بين دول العالم ؟ سيكون هذا الموضوع المحور الذى يدور حوله القسم التالي من هذه الدراسة .

رابعا : أنماط التعليم غير النظامي الرئيسية

قبل أن نتناول تصنيف أنماط التعليم غير النظامي ببرامجه المتنوعة المتعددة وفقا لمكونات تلك البرامج (طبيعة المتعلمين وحاجاتهم ، والبنى الإدارية والمؤسسية ، والوظائف ، والمحتوى ، وأساليب التعليم) ، نجد من المفيد أن نوضح أولا وبصورة أعمق ، العلاقة بين هذا التعليم والتعليم النظامي ، خاصة وأن التسمية نفسها : التعليم « غير النظامي » منسوبة أساسا للتعليم النظامي . فباستخدام معيار العلاقة بينه وبين التعليم النظامي كأساس للتصنيف ينقسم التعليم غير النظامي إلى ثلاثة أنواع أو أنماط رئيسة(٢ : ١٩-٢٢) ، هي :

الأول : التعليم التكميلي : Complementary Eduction

الذي يقوم بسد النقص في أنشطة المدرسة وفعالياتها التعليمية . والذي تعجز المدرسة عن تقديمه بسبب كثافة أعداد الطلاب المتعلمين فيها ، ونقص الموارد والإمكانات الفنية والمادية التي يتطلبها تطوير نوعية التعليم . فتقوم بعض الأندية والجمعيات وكذلك مواقع العمل والإنتاج ومراكز الخدمة الاجتماعية ، المتوافرة في البيئة المحلية بتقديم برامج رياضية وكشفية ، وزراعية وفنية ، وثقافية ودينية ، تستهدف تكميل أو صقل الأنشطة التي يُحرم منها الطلاب في مدارسهم الاعتيادية .

والثاني : التعليم الإضافي Supplementary Education

الذي يضيف إلى ما تعلمه الفرد في المدرسة من معلومات ومهارات ، وينمي فيه اتجاهات إيجابية ، بتوفير خدمات تعليمية إضافية لدعم جهود المدرسة وتعزيزها . كأن تُتاح لخريجي المدارس الابتدائية والمتوسطة فرص الالتحاق ببرامج تجمع بين الدراسة والعمل لتأهيلهم في المجالات الزراعية أو الحرفية أو الخدمية ، أو في التدبير المنزلي ، مع صبغ هذه الأنشطة بصبغة ثقافية عامة تمكّن المتعلمين من التكيّف والتلاؤم مع التغييرات الحاصلة في المجتمع وفي سوق العمل . أو يُفسح المجال أمام خريجي الثانوية العاطلين لتلقي دراسات عليا ، على أن يعاد النظر في جدول الدراسة الاعتيادى بما يتضمنه من عطل صيفية طويلة ، بحيث يتوزع الدوام فيه توزيعا متساويا خلال العام التقويمي بكامله .

والثالث : التعليم البديل أو التعويضي Replacement Education

الذي يوفر أولى فرص التعليم لقطاعات كبيرة من الأطفال في سن الدراسة الذين لم يلتحقوا بالمدرسة ، ومن الشباب والكبار الذين حرموا من فرص التعليم النظامي لسبب أو آخر وهؤلاء يُوفَر لهم تعليم أساسي بما في ذلك القراءة والكتابة والحساب ، مع مهارات عملية بسيطة في الصحة والتغذية والزراعة ، بقصد تنميتهم الشخصية وإكسابهم خبرات عملية وقدرات تمكنهم من تطوير بيئتهم الاجتماعية والطبيعية . ويتم مثل هذا التعليم عادة في مراكز التعليم والتدريب الريفي ، وفي أندية ومراكز الشباب ، وفي مشروعات تنمية المجتمع وغير ذلك .

يبدو أن مسألة تصنيف أنماط التعليم غير النظامي ، مثلها مثل قضية تعريفه ، تعترضها بعض الصعوبات والمشاكل ، فقد جرت محاولات عديدة لجمع حالات متنوعة من أشكال التعليم غير النظامي وتحليلها بقصد الوصول إلى

طرق محددة لتصنيفها في مجاميع واضحة المعالم والحدود . من هذه المحاولات مثلا الدراسة المسحية التحليلية التي قام بها المعهد الأفريقي الأمريكي(٣٩) ، والتي شملت أكثر من ٨٠ حالة في أفريقيا . ومنها أيضا دراسات مركز تطوير التعليم غير النظامي في كولومبيا في أمريكا الجنوبية .(٢: ٢٣-٢٥)

وقد تبيّن من النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسات ، أن المدى الواسع لتنوع برامج التعليم غير النظامي وتعدد أشكالها ووظائفها ومحتواها وأساليبها ، يجعل « من العسير وضع حدود دقيقة لمجالات أنشطة هذا التعليم »(٧: ١١) . فهناك العديد من البرامج والأنشطة مما يمكن أن ينضوي تحت مظلة التعليم غير النظامي كمحو الأمية (بأشكاله الثلاثة الأبجدي والوظيفي والحضاري أو الثقافي) ، والتعليم بالمراسلة ، والتدريب الميداني للمزارعين ، وصفوف يوم الإجازة للعاملين الإداريين ، وبرامج تدريب القادة ، والدراسة خلال العطل ، والمحاضرات العامة والدراسات المسائية للعلماء ، ودروس التدبير المنزلي للنساء ، والمدارس الثانوية الشعبية ، ومراكز الدراسات الإضافية في الجامعات ، والمعاهد المسائية ومراكز تنمية المجتمع ، ودورات التدريب المهني ، والجامعات العمالية ، وغير ذلك من فعاليات وبرامج يمكن أن تدخل في نطاق هذا التعليم .

ونظرا لصعوبة ادراج برامج التعليم غير النظامي في مجاميع محددة بدقة ، لكونها تنشأ من أصول ومصادر منوعة ، كما أنها تسعى وراء أهداف مختلفة ، يفضل بعض المخططين التربويين العاملين في الميدان ، بدلا من الأنشغال في عمليات التصنيف المعقدة ، أن يحددوا « المقتضيات المشتركة » التي تستجيب لها هذه البرامج ، ويَرون أن أهم هذه المقتضيات يمكن تبويبه في ثلاثة تقسيمات(٦: ٥٥) هي :

- الحاجة إلى تأمين خدمات تربوية لجماعات من المنتفعين الشديدي الاختلاف على الصُعد الديمغرافية والاجتماعية والاقتصادية ممن يهملهم التعليم النظامي . وهذا العامل يحدد الجمهور المستهدف من قبل التعليم غير النظامي .

- ضرورة الوفاء بمجموعة الاحتياجات التعليمية التي لاتؤمنّها المدرسة بشكل ملائم ، أو التي تنشأ عن أوضاع سوق العمل . وهذا المقتضى هو الذي يحدد مضمون الرسالة التربوية .

- الرغبة في توجيه التنمية التربوية صوب التنظيم المجتمعي ، على أنه الخلية الأساسية للتعبئة الاجتماعية والاقتصادية . وهذا المقتضى هو الذي يحكم تنظيم هذه النشاطات .

الواقع أننا نرى في اتخاذ « المقتضيات المشتركة » كمعيار للتصنيف طريقة مناسبة للتمييز بين مجموعات برامج التعليم غير النظامي ، وإن كان بصورة عامة جدا .

وينصح مدير مركز التربية الدولية في جامعة ماساجوست في الولايات المتحدة الأمريكية بالتخلي عن محاولات تصنيف أنماط التعليم غير النظامي ، فهو يرى أنها غير مفيدة لكون أية طريقة تُتّبع في التصنيف تؤكد على بُعد أو بُعدين من الأبعاد المكونة للبرنامج التعليمي وتهمل الأبعاد الباقية الأخرى . ولهذا فهو يفضل الأخذ « بمنحى الأبعاد Dimen-sional Approach »(٢: ٣١-٣٨) ، الذي ينظر في طبيعة أبعاد أو عناصر العملية التعليمية ، وفي تفاعلاتها . وهذه الأبعاد

هي : أهداف التعليم ، خصائص المتعلمين ، البني التنظيمية ، القائمين بالتعليم ، التمويل ، أساليب التعليم ، ومراكز التحكم أو الرقابة . ويؤكد أن مثل هذا النظر الشمولي التكاملي ضروري لعمليات التخطيط السليم .

ونحن نؤيد هذا الاتجاه الشمولي التكاملي ، ونرى أنه رغم ما يعترض محاولات تصنيف أنماط التعليم غير النظامي من صعوبات ، فإن التخطيط لبرامج هذا التعليم ، يتطلب تصورا شاملا لاستراتيجية تربوية تتضح فيه خصائص ومعالم البرامج المتنوعة ، وتحدّد فيه ، قدر الإمكان ، حدودها ومجالاتها ، كما يتم من خلاله توصيف طرقها وأساليبها وأدواتها ، آخذين بنظر الاعتبار دائما ضرورة عمل حساب لكل مكونات البرامج وأبعادها وما يقع بينها من صلات تأثرا وتأثيرا .

وقد تبين لنا نتيجة دراستنا لعدد كبير نسبيا من برامج التعليم غير النظامي ، أن هذه البرامج لا يمكن تصنيفها بصورة دقيقة وفق معيار واحد . إنما يمكن التمييز بينها باستخدام أكثر من طريقة أو أسلوب في التصنيف . وقد اخترنا للتصنيف الذي اعتمدته هذه الدراسة ستة معايير ، أو مداخل ، قد يتفرع عن بعضها مداخل أخرى فرعية . هذا مع التأكيد على أن العلاقات قائمة والتداخل واقع فيما بين البرامج المصنفة تبعا للمعايير الستة ، داخل كل مجموعة وفيما بين المجاميع المختلفة .

وفيما يلي عرض لأنماط التعليم غير النظامي مصنّفة وفق المعايير التالية ، وتتخلل هذا العرض أمثلة عن تلك الأنماط في عدد من بلدان العالم :

١ ـ الفئات العمرية المستهدفة .
٢ ـ الحاجات الفردية .
٣ ـ البنى الإدارية وجهة الإشراف .
٤ ـ التنظيم المؤسسي .
٥ ـ الوظائف والمحتوى .
٦ ـ أساليب التعليم .

١ ـ الفئات العمرية المستهدفة :

بدأنا بهذا المدخل أو المعيار ، لنؤكد أن مجال التعليم غير النظامي يتسع لوضع برامج تعليمية للأفراد والجماعات من كل الأعمار ، بدءاً بمراحل الطفولة المبكرة السن « ما قبل المدرسة » . تلك المرحلة التي نلاحظ ، مع الأسف ، أن المعنيين بوضع برامج هذا التعليم قد أهملوها إلى درجة كبيرة . وركزوا معظم جهودهم ، بل كلها أحيانا ، على برامج تعليم الكبار أساسا ، ثم برامج الشباب . يحدث هذا رغم تأكيد المربين على أهمية التربية قبل المدرسية(٢٥: ١٥١-١٥٢) . وما أثبته عدد من الدراسات الحديثة الهامة التي أجريت برعاية ودعم البنك الدولي واليونيسيف واليونسكو ، عن التأثير السلبي لمعاناة الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة ، من النواحي الصحية والتغذية ، على نموهم وتعلمهم في مراحل لاحقة(٤٠) . وتجدر الإشارة هنا ، إلى أن « إعلان هراري » وتوصيات مؤتمر وزراء التربية في أفريقيا(١٧) « وبيان

أبوظبي » وتوصيات المؤتمر الرابع لوزراء التربية العرب[١٨] ، قد أكدت على تنمية تعليم الصغار ، ولا سيما قبل المدرسي في إطار التربية الأسرية وتنمية تعليم الآباء .

ويمكن تصنيف أنماط التعليم غير النظامي وفقا للفئات العمرية المستهدفة الى اربع مجموعات :

١ - ١ ـ مرحلة السن « ما قبل المدرسة » :

يُراعى في إعداد برامج مرحلة الطفولة المبكرة أن لا يكون المدخل لتلك البرامج تربويا فقط لا يضع في الاعتبار سوى نمو الطفل فكريا ونفسيا . بل ينبغي أن تُعنى هذه البرامج بالجوانب الأخرى لنمو الطفل ، خاصة تلبية حاجاته في مجالات الصحة والتغذية ، في إطار التوعية الأسرية ومشاركة المجتمع المحلي . مما يتطلب تطبيق استراتيجية متعددة القطاعات تشمل التربية التعويضية ، والحملات الإرشادية المكثفة ، والإطعام المكمِّل ، والتربية الأساسية وتوسيع العناية الطبية .[٤٠: ١٣٨]

ومن البرامج القليلة المخصصة لهذه الفئة العمرية والتي أشارت إليها بعض مراجع هذه الدراسة : « تجربة مشتركة بين اليونسكو واليونيسيف في مجال التربية قبل المدرسية غير النظامية في شيلي »[٤١] . **استهدفت التجربة إنشاء شبكة من دور الحضانة للأطفال في تجمعات سكنية شديدة الفقر ، لم تكن تملك أية وسيلة للتربية قبل المدرسية ، وقد لاحظ القائمون على التجربة ، أنه حصل خلالها تغيير (إيجابي) ملحوظ عند الراشدين (خاصة الأمهات) ، فيما يتعلق بمفهومهم للحضانة كوسيلة للاستجابة كلياً لحاجات الطفل في السن قبل المدرسية في جميع المجالات (التغذية والصحة والتربية والنمو الإداركي) ، وبنظرتهم إلى أنفسهم وإلى علاقاتهم بالآخرين ، وقد تمت تجارب مماثلة في بوليفيا .**

وفي السودان ، تشير دراسة عن « الخلاوي ورياض الأطفال في منطقة مشروع الرهد بالسودان »[٤٢] ، إلى أن رياض الأطفال الخمس ، التي جرت عليها الدراسة ، مؤسسات خاصة بالمجتمع تتولى تسييرها لجان محلية تضم بعض الموظفين والعمال . ولا تدفع إيجارا للأبنية التي تشغلها . وتشمل برامجها ، إضافة إلى الأناشيد الوطنية والألعاب الجماعية الحرة ، حفظ بعض آيات القرآن الكريم ، ومبادىء الرعاية الصحية والتغذية ، وزيارات ميدانية .

١ - ٢ ـ مرحلة سن المدرسة الابتدائية :

في الهند ، في إطار تعميم التعليم الابتدائي بواسطة التعليم غير النظامي « قامت المؤسسة الهندية للتربية » المرتبطة بجامعات مدينتى بومباى ويونا بتنفيذ « مشروع البحث التطبيقى » في منطقة بون (Pune)[٤٣] ، مستهدفا اكتشاف وسائل تشجع المجتمعات الريفية على أن تقوم بنفسها بمشروعاتها التربوية والإنمائية . وقد أدى المشروع إلى إنشاء الصفوف غير النظامية ذات الميقات المخفَّض بحيث كان على التلاميذ أن يدرسوا ساعتين يوميا على امتداد ٣٠٠ يوم في السنة ، على أن تقوم كل مجموعة بتحديد أيام الإجازات والعطل حسب حاجاتها وظروفها المجتمعية . ويمتد البرنامج سنتين ، تخصص السنة الأولى لمحو الأمية ، ويصاحب تعليم القراءة والكتابة والحساب ، اهتمام بتعزيز التقاليد الأخلاقية ، والقيم الثقافية المحلية ، وتنمية الفضول العلمي والتعاون ورباطة الجأش والثقة بالنفس .

ويتم التعليم ضمن هذا المشروع ، في أماكن وضعت مجانا بتصرف القائمين على المشروع ، وشملت ٣٤ قاعة صف ، و ١٦ بيت معلم ، و ١٤ معبدا ، و ١٣ بيتا خاصا وبعض المرابط . وقد بُذل جهد خاص للحد من سلطة المعلم القمعية بتسميته بهو (أي أخ) فيما كانت المعلمات تُسمينّ تابي (أي أخت) . وقد نجح المشروع في تعليم الأطفال خارج المدرسة من فئة العمر ٦ ـ ١٤ والذين قُدِّر عددهم بحوالي ٢٠ ألف طفل . وفي ضوء النتائج الإيجابية للمشروع ، شُجعّت المجتمعات المحلية على إعداد وتنفيذ خطط تربوية تشمل برامج للأطفال (وأمهاتهم) لفئات العمر من ٠ ـ ٣ ، ومن ٣ ـ ٤ ، ومن ٦ ـ ١١ وكذلك للمراهقين والشباب من عمر ١١ ـ ١٤ ، و ١٥ ـ ١٨ .

وتشير دراسة بعنوان « تعليم أساسي متكامل من أجل التنمية الريفية »[٤٤] إلى التربية التي تقدمها مراكز التربية في المجتمعات المحلية للفئات في مختلف الأعمار بما فيها الأطفال في سن المدرسة الابتدائية . وتقوم فلسفة التعليم الأساسي المتكامل فيها على اعتبار « أن التربية والإعداد يتوخيان أولا تأمين التفتح الكامل للإنسان ، بدءاً بإنتاج المنافع الضرورية للمجتمع ، وخصوصا بتحقيق إنتاج غذائي أوفر . فبملاحقة هذه الأهداف يسهم النظام التربوي في التنمية الحقيقية . . وبهذه الطريقة ، يجب أن يقوم ترابط بين مضمون التربية وحاجات الإعداد في مختلف النشاطات : الزراعية ، وتربية المواشي ، واستثمار الأحراج ، والصيد ، والحرفية ، والصناعة الخفيفة ، والخدمات العامة » [٤٤:٥٠٥] .

ويفيد الأولاد في سن المدرسة في هذه المراكز من تعليم أساسي يحفزهم في آن للأنخراط التدريجي في الحياة العامة ، والتربية المستديمة ، والانتقال المحتمل إلى التعليم بعد الابتدائي . وقد يُجمع في هذه المراكز بين طرق التعليم غير النظامي والتعليم النظامي .

١ ـ ٣ ـ مراحل الشباب المبكر :

« من أحسن الأمثلة على برامج التعليم غير النظامي لهذه المرحلة برنامج الفرص المتاحة للشباب Youth Opportunities Programme Y.O.A)) في المملكة المتحدة ، الذي يقدم دورات تدريبية في مشاريع إنتاجية ، ضمن إطار للتأهيل عُرف رسميا بأسم (Work Experience in Employers Premises WEEPS) . ويصف مقال : « بريطانيا : التعليم غير النظامي في ظروف بطالة الشباب »[٣٥] هذا البرنامج بشيء من التفصيل ، فيذكر أن الشباب في هذه المراكز يقوم بتجربة جميع الصيغ الممكنة الجامعة بين استحداث أعمال جديدة ، والتأهيل للحياة المهنية والاجتماعية ، والتدريب المهني . وتتعاون إدارات هذه المراكز ، على المستوى الوطني مع « لجنة خدمات اليد العامة » والقطاع الخاص ، لإيجاد فرص عمل للشباب المتدربين فيها .

وفي فرنسا ، أُقيم المشروع التجريبي المسمى Action Jeune في مدينة طولون[٧:٢١] ، وهو محاولة للتنسيق بين التدريب ونشاط المجتمع وإقامة مشروع تجاري وعمالة صغيرة .

ويجري في مالي تنفيذ برنامج تدريبي في المناطق الريفية يستهدف إنشاء « مدارس مزارع » يتولى تسيير أمورها الشباب الريفي كجزء من تدريبهم للحياة العملية[٧:٢١] .

١ ـ ٤ ـ تعليم الكبار :

لما كانت كل الأمثلة تقريبا عن أنماط التعليم غير النظامي التي سيرد ذكرها في هذا القسم من الدراسة هي عن برامج تعليم الكبار غير النظامية ، لذا نجد من المفيد أن نشير هنا ـ وكمقدمة لتلك البرامج ـ إلى أهم الدوافع التي تحفّز الكبار للدخول في تجارب تعلم نظامية وغير نظامية ، وهي :(٥: ٦٨-٦٩)

- الحصول على وضع تعليمي أفضل .
- الاستعداد لوظيفة جديدة .
- الحصول على تدريب حول الوظيفة .
- تحسين المهارات .
- زيادة المعلومات العامة .
- زيادة الدخل .
- اكتساب كفاءة أكبر في أداء المهام والواجبات سواء في البيت أو خارج البيت .
- تحسين وفهم أدواره (المتعلم) في العمل والبيت والحياة العائلية .
- تنمية الشخصية وتحسين العلاقات الشخصية .
- تنمية بعض الصفات الجسمانية .
- قضاء وقت الفراغ بطريقة ممتعة ومفيدة .
- الهروب من الروتين .
- مقابلة أناس جدد ومسلّين

ويمكن تقسيم هذه الدوافع الى ثلاثة أنواع رئيسية وهي : المهنة ، والتنمية الشخصية ، والعلاقات الاجتماعية .

٢ ـ الحاجات الفردية :

إحدى الصيغ المقترحة لتصنيف برامج التعليم غير النظامي هي أن يكون ذلك التصنيف تبعا للحاجات الفردية . ويُعتبر التصنيف الآتي للبرامج التعليمية تبعا للحاجات الفردية الذي وضع موضع التنفيذ على نطاق واسع ، ملائما لمعظم الحالات والأحوال :(٤٥)

٢ ـ ١ ـ تعليم علاجي : مثل التعليم الأساسي ومحو الأمية ـ وهو شرط ضروري لإتمام كافة الأنواع الأخرى في تعليم الكبار .

٢ ـ ٢ ـ التعليم من أجل التدريب المهني لتحقيق الكفاية الفنية والمهنية . وللتدريب المهني أكثر من غرض : فقد يكون بقصد الإعداد لأول عمل ، أو مهنة يشغلها الفرد ؛ أو التأهيل لعمل أو مهنة جديدة ؛ أو لإعادة التأهيل والتدريب للإحاطة بأحدث التطورات التي تحدث في العمل أو المهنة ، ومواكبة التغييرات الحاصلة فيها .

٢ ـ ٣ ـ التعليم من أجل الكفاية المدنية والسياسية والاجتماعية ـ وتقع ضمنه كل أنواع البرامج التعليمية التي تهدف إلى زيادة المعلومات واكتساب المهارات وتنمية الاتجاهات ذات العلاقة بقضايا تتعلق بالعمل الحكومي ، والشؤون العامة الوطنية والدولية ، والأمور السياسية وأبعاد ومشكلات التنمية الشاملة . . وغيرها .

٢ ـ ٤ ـ التعليم لتحقيق الرفاهية الصحية والأسرية والاجتماعية ويشمل جميع أنشطة التعليم التي تستهدف تحسين نوعية الحياة ورفع مستواها من النواحي الصحية والأسرية والاستهلاكية وتخطيط العائلة وتربية الاطفال . . الخ .

٢ ـ ٥ ـ التعليم من أجل تحقيق الذات : ويضم برامج تعليمية وتدريبية في مجالات الفنون والآداب والموسيقى والمسرح والثقافة الحرة العامة والهوايات المختلفة والمهن والحرف ، لفترات طويلة أو قصيرة . وتستهدف برامج هذه الفئة من الحاجات ، التعلم من أجل التعلم ، دون السعي لتحقيق أي من الأهداف المشار إليها في الفقرات السابقة .

٣ ـ البنى الإدارية وجهة الإشراف :

يمكن أن تصنف برامج التعليم غير النظامي تبعا لواقع الأجهزة المسؤولة عن هذه البرامج بالشكل التالي :(٧ : ١٧ ـ ٢٢)

٣ ـ ١ ـ برامج تدخل في مسؤولية القطاع العام :

في جمهورية غانا ، مثلا ، نجد جميع برامج التعليم غير النظامي تقع ضمن مسؤولية وزارة التعليم . كما أن أهداف التعليم غير النظامي مرتبطة ارتباطا وثيقا بأهداف النظام التعليمي برمّته .

وفي فولتا العليا تعمل وزارة التربية الوطنية والثقافة على إعداد وتنفيذ برامج تعليمية غير نظامية في إطار الأولويات التي تحددها الوزارة لمجال التعليم قبل المدرسي . وقد أنشأت الوزارة لهذا الغرض إدارة خاصة ضمن هيكل الوزارة نفسها لتقوم بالدراسات والأبحاث التي تستهدف تكييف فعاليات التعليم غير النظامي لتصبح أكثر ملاءمة مع متطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية .

وتنظم بعض الجامعات في كل من الهند والمملكة المتحدة ، برامج للتعليم المستمر مدى الحياة موجهة لمن يرغبون في تحسين مستوياتهم المهنية أو تنمية معارفهم في هذا الميدان أو ذاك .

وفي عدد من الدول التي تتبع نظام التخطيط الاقتصادي المركزي ، كالصين مثلا ، تقوم المصانع بتوفير فرص للتدريب التقني ورفع المستوى الثقافي للعمال . وتحدد ساعات الدراسة وأوقاتها بحيث تضمن الجمع بين التدريب والعمل بصورة منسّقة .

وفي سري لانكا تقدم برامج تدريب تقني (على أساس التفرغ) من قبل الجامعات بالتنسيق مع المؤسسات العامة ، وكان عدد المراكز التي تعمل على هذا الأساس ٨٠ مركزا عام ١٩٨٤ وبرامجها مرتبطة ارتباطا وثيقا بنشاطات مواقع الإنتاج والعمل .

وتم في كوريا الديمقراطية تشكيل لجان من العمال والدولة للإشراف على الحملة الواسعة لمكافحة الأمية . وقد حققت تلك الحملة نجاحا كبيرا . ويمكن لمن يتم الدراسة بنجاح في مدارس محو الأمية أن يكمل دراسته في « المدارس الشعبية للعمال » .

وتندرج الحملات الوطنية الشاملة لمحو الأمية في كل من العراق والسودان والكويت والجمهورية العربية اليمنية ، ضمن هذا الإطار من التنظيم الإدارى . إذ تتولى الحكومات ـ وزارات التربية عادة ـ تنظيم وتنفيذ وتمويل وتقويم مثل هذه الحملات .

٣ ـ ٢ ـ برامج يتولى القطاع الخاص تنظيمها تطويرها :

لقد أهمل القطاع العام إلى درجة كبيرة وفي معظم البلدان النامية خاصة ، التعليم قبل المدرسة ، نظرا لأن هذه البلدان تعطي التعليم الابتدائي أو الأساسي الأولوية في تخصيص الموارد المتاحة وهي محدودة عادة . لهذا نجد برامج التعليم قبل المدرسي تقع في معظمها في نطاق فعاليات المنظمات التطوعية ، وفي مقدمتها الجهات الدينية والجمعيات الأهلية والخيرية والأفراد ، مستخدمة في ذلك طرائق التعليم غير النظامي ووسائله . وقد « . . تأثرت فرق البحث التابعة للمجلس الدولي للتنمية التربوية » (ICED) في الدراسات التي أجرتها ، إلى حد كبير باتساع مجال التعليم الذى تقدمه هيئات ريفية(تطوعية) خصّت بالذكر منها المعابد البوذية ، والمساجد الإسلامية ، والكنيسة القبطية في أثيوبيا ، (٥ : ١٥١)

٣ ـ٣ ـ برامج يجرى تسييرها محليا بمشاركة المجتمع .

ترتبط نشاطات مثل هذه البرامج باحتياجات ومشكلات البيئة المحلية ، ويقوم المجتمع المحلي بإنشائها وتمويلها وتسييرها . مثل « برامج التعليم الأساسي » و « محو الأمية » و « محو الأمية الوظيفي » : و « تنمية المجتمع » و « الإنعاش الريفي » وغيرها . ولكون هذه البرامج منفتحة على البيئة فهي مناسبة للمتطلبات التعليمية والاجتماعية لمختلف الفئات الاجتماعية . ويندرج ضمن هذه الفئة برنامج « فرق بوتسوانا Botswana Brigades » وبرنامج « بوليتكنيكات القرية في كينيا (Kenya Village Polytechnics) » (٢ : ٤٣) . كلا البرنامجين يؤكدان على تعلم القراءة والحساب والكتابة وبعض المهارات الزراعية والحرفية ومهارات التدبير المنزلي .

٣ ـ ٤ ـ برامج ذات إدارة مختلطة :

تضم هذه البرامج تشكيلة كبيرة من الأنشطة التعليمية التي يتولى دعمها ماديا وتنظيمها وتسييرها أكثر من جهة ـ القطاع العام ، والقطاع الخاص ، والرابطات والجمعيات المختلفة ، والطلبة والتلاميذ أنفسهم ، فمن الأمثلة على هذه البرامج مشروعا ال Action Jeune في فرنسا و « مدراس مزارع » في مالي اللذان أشرنا إليهما سابقا .

وتمثل « المراكز الصحية الجماعية » في أندونيسيا نمطا آخر للإدارة المختلطة وتقوم هذه المراكز بنشاطات تعليمية لتوعية الناس وتشجيعهم على اتباع القواعد الملائمة في السلوك في مجالات الصحة العامة والنواحي الشخصية ، وتعلمهم كيفية تطبيق هذه القواعد .

ومشروع اكوادور للتعليم غير النظامي الذي بدأ عام ١٩٧١ ، هو مشروع مشترك بين وزارة التربية والتعليم في أكوادور ومركز التربية الدولية التابع لجامعة ماساجوست ، وكان تمويله من خلال هيئة التنمية الدولية التابع للحكومة الأمريكية . ويركزّ المشروع على التعليم الوظيفي باستخدام قوى عاملة دون المستوى المهني وباستعمال مواد تعليمية يتم تصميمها وإنتاجها في الميدان . (١٢ : ١٤٣)

٤ ـ التنظيم المؤسسي :

عندما تكون السلطات العامة ملتزمة سياسيا بمبدأ التربية المستمرة ، تقوم بتنظيم وتمويل أنشطة تعليمية متنوعة ومتعددة تستهدف فئات عمرية مختلفة . وتنطلق هذه الأنشطة عادة من مبنى كبير أو مجمع للمباني واحد ، وبهذا تنشأ مؤسسات (بعضها بمبادرات أهلية أو محلية) ، « تبدو أكثر ملاءمة لتولي مسؤولية تقديم خدمة عـامة عـلى أسس عريضة » ، من أهم هذه المؤسسات ما يلي : (٥ : ١١٤ - ١٢٤)

٤ ـ ١ ـ مدرسة المجتمع المحلي : Community School

التي توجد في الغالب في المدن الصغيرة وفي القرى ويشتمل بعضها على مدارس لكل الأعمار والبعض الآخر على المدارس العليا فقط . وتكون صلة المدرسة وثيقة بالمجتمع المحلي وتتركز برامجها حول مشكلاته وحاجاته ، وإضافة إلى الدوام النهاري ، تفتح أبوابها مساء وفي العطلات الأسبوعية وخلال الإجازات . ويعتبر الكبار ، كالصغار ، استخدام مباني المدرسة وإمكاناتها أمرا طبيعيا ، وكلما دعت الحاجة لذلك . وإلى جانب الدراسات الأكاديمية تقوم في المجتمع المحلي أنشطة اجتماعية وثقافية وترفيهية ، وعيادة ، ودار حضانة ، وحمام سباحة .

وتوجد أمثلة عن مدارس المجتمع المحلي في أقطار عديدة ففي جمهورية تنزانيا المتحدة برهنت مـراكز التعليم الاجتماعية (وهي نمط من أنماط مدرسة المجتمع المحلي) التي أنشئت في إطار برنامج وطني عام ، كيف تستطيع المدرسة عندما تتبنى نهوجا غير نظامية ، أن تلعب دورا مباشرا وآنيا في خدمة القضايا التي تتصل بكرامة الإنسان وبقائه ، وتعتبر مدارس المجتمع المحلي في تنزانيا قلب النظام التعليمي برمّته[٤٦] . كما يوجد مثل هذه المدارس في لاوس والفلبين والولايات المتحدة الأمريكية ويوغسلافيا .

٤ ـ ٢ ـ معهد المجتمع المحلي : Community College

في الولايات المتحدة الأمريكية[٤٧] استخدم هذا المصطلح كمصطلح مدرسـة المجتمع المحـلي ، لأول مرة . والاختلاف الرئيسي بين الاثنين أن المعهد ـ أو الكلية كما يسمىّ أحيانا ـ يقدم خدماته لمن تركوا المدرسة النظامية فقط . ووظيفته الرئيسية تقديم دورات التدريب المهني والفني للشباب الذين يرغبون في العمل في الصناعة أو التجارة . كما يقدم مساقات دراسية للحصول على شهادات عالية قبل الجامعية لمدة سنتين عادة ، لتخفيف الضغط على الجامعات . يضاف إلى ذلك أن هذه المعاهد ـ أو الكليات ـ تنظم برامج لتعليم الكبار . وكثيرا ما تدمج فيها البرامج التعليمية والاجتماعية والرياضية والترفيهية والصحية ، وبرامج الشباب والكبار . ونجد مثل هذه المعاهد في كل الدول المتقدمة تقريبا .

وبالنسبة لمنطقتنا العربية ، قامت وزارة التربية والتعليم في الأردن منذ عام ١٩٨٠ بتطوير معاهد المعلمين والمعلمات ، إلى « كليات مجتمع »(٤٨) تقدم برامج دراسية لمدة سنتين بعد شهادة الدراسة الثانوية لإعداد الفنيين في مجالات المهن التعليمية ، والهندسية ، والتجارية ، والطبية المساعدة ، والزراعية ، والاجتماعية وبالإضافة إلى ذلك ، تقدم برامج التعليم المستمر . لقد أصبح يطلق على كليات المجتمع « كليات الشعب » « الكليات الديمقراطية » و « كليات الفرص » . وجميع هذه التسميات تشير إلى أنظمة التعليم اللانظامية (غير النظامية) ، وسهولة الدخول إلى الكليات وإلى الأساليب العملية والمواقف التعاونية ، والتركيز على قيمة الفرد وتنمية المجتمع (٤٨ : ٣) .

٤ - ٣ - مراكز تعليم الكبار المتعدد الأغراض :

تقدم هذه المراكز برامج متنوعة الأغراض من ثقافية واجتماعية ومهنية لمختلف الفئات الاقتصادية والاجتماعية . ويكون التركيز فيها على الحاجات الوظيفية النفعية . وتتصل برامج هذه المراكز اتصالا مباشرا باحتياجات المجتمع المحيط بها . ويهيء بعضها تأهيلا سريعا لأشخاص يمكنّهم من التكيف بصورة أفضل للتغييرات الحاصلة في المهن التي يمارسونها أو التي يرغبون في الدخول إليها . وبعض هذه البرامج يقدم لفئات اجتماعية محرومة تعيش في زحام المدن الكبرى أو في الأرياف .

في بومباي بالهند أقيم عام ١٩٦٧ ، أول مركز لتعليم الكبار المتعددة الأغراض ومنها انتقلت الفكرة إلى مدن أخرى(٤٩) . وقامت الحكومة في كوبا عام ١٩٧١ بالتمويل الكامل لمركز جديد متعدد الأنشطة ، وفي مدينة نانسي في فرنسا يمثل المركز الجامعي للتعاون الاجتماعي والاقتصادي أحد المراكز المتعددة الأغراض (٥ : ١٢١-١٢٢) كما أُقيم مركز لخدمة العمال في مدينة حلوان في ضواحي القاهرة يمكن أن يعتبر مثالا آخر على تعليم الكبار متعدد الأغراض .

٤ - ٤ - الجامعات العمالية :

في يوغسلافيا تعتبر الجامعات العمالية من المعاهد الرائدة في تعليم الكبار وقد خرجت هذه الجامعات الشعبية إلى الوجود نتيجة قرار أصدرته الحكومة اليوغسلافية يخوّل العمال إدارة المصانع . وقد تضاعف عدد هذه الجامعات في تلك البلاد حتى بلغ حوالي ٤٥٠ جامعة قبيل عام ١٩٨٠ (٥ : ١٢٢) .

وتتراوح الدورات الدراسية التي تنظمها الجامعات العمالية بين التعليم الأساسي وبين الحصول على درجة علمية عالية . ويتقرر محتوى هذه الدراسة عن طريق تشخيص حاجات كل دارس ، والمهارات الوظيفية التي يحتاج إليها في ممارسة مهنته . فهي تتيح إلى جانب التدريب المهني ، نطاقا واسعا من الدراسات الأكاديمية . « وتكمن أصالة الجامعات العمالية في الدرجة العالية من سيطرة العمال ؛ والتركيز على ربط مضمون الدراسة بالحاجات المهنية والحاجات الأخرى للدارسين ؛ وتنوع طرق التدريس المستخدمة ؛ والمراجعة المستمرة لجميع الأنشطة ؛ وفوق الكل اختيار موقع المباني وسط دنيا العمل » (٥ : ١٢٤)

وفي جمهورية كوريا الديمقراطية الشعبية ، تحتل تجربة « الجامعة في المصنع » مكانا أساسيا في نظام التعليم الذي يسمح للطالب بالعمل بعض الوقت . وفي هذه التجربة يسمح لمن حصلوا على دبلوم المدرسة الثانوية العليا بمتابعة مساقات (كورسات) دراسية تستغرق من أربع سنوات إلى ست ، يصبحون بعدها مهندسين مؤهلين أو أخصائيين في المجالات التي يختارونها . (٧ : ١٩)

٥ ـ الوظائف والمحتوى :

تشمل هذه الفئة من أنماط التعليم غير النظامي نطاقا واسعا جدا من البرامج والأنشطة المتنوعة التي عرفت في مختلف أقطار العالم ، خلال الستينات والسبعينات ، حينما ازداد الوعي بضرورة تطبيق مضامين التربية مدى الحياة لتلبية حاجات تربوية متنوعة ، وحل مشكلات اجتماعية متعددة . من هذه الأنماط : « محو الأمية » بأنواعه الثلاثة : الأبجدي والوظيفي والحضاري أو الثقافي ، « تنمية المجتمع » ، « التعليم الاساسي » ، « التدريب المهني » على اختلاف مستوياته ، « تعليم الكبار المستمر » ، انفتاح الجامعات على المجتمعات المحلية ، التعلم من أجل التعلم ، « الثقافة الحرة » . . الخ . ونتناول فيما يلي بعض أهم هذه الأنواع ، اذ لا يتسع المجال للتحدث عنها جميعا :

٥ ـ ١ ـ محو الأمية الوظيفي Functional Literacy

ظهر مفهوم محو الأمية الوظيفي ، بعد محو الأمية الأبجدى ، كأسلوب أفضل لمعالجة مشكلة الأمية في إطار متطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية . فهو يربط بين تعلم القراءة والكتابة والحساب وبين التدريب والتأهيل المهني في مختلف قطاعات الإنتاج والعمل . ويتم تخطيط وتنفيذ برامج محو الأمية الوظيفي عادة ضمن مشاريع أو برامج التنمية الشاملة وهذه أمثلة مختارة من برامج محو الأمية الوظيفي :

في كندا يقوم المعهد المسمى Frontier College[٣٢] بعمل رائد وصل إلى أقاصي المناطق النائية فقد نمّى برامج التعليم المتحدّي Community Education حيث يقوم مهنيون بخدمة بعض الفئات السكانية المحرومة ، مثل الأشخاص الذين يعيشون في أحزمة الفقر حول المدن ، وسكان المناطق النائية ، والمعاقين عقليا وجسديا ، وسجناء سابقين . الخ . . هذا بالنسبة للمجتمع الكندي الناطق بالانكليزية . أما داخل المجتمع الكندي الناطق بالفرنسية ، فقد تطورت منذ نهاية الستينات حركة الجمعيات في مجال محو الأمية الوظيفي حيث يتم محو الأمية بصورة رئيسية في إطار الورش والمعامل . يضاف إلى ذلك أنه في عدد من المدن الكندية أجريت تجارب لمحو الأمية باللغة الأم ، على مستوى المجتمعات المحلية الاثنية ، خاصة خلال النشاط الذي تبذله « إدارة الخدمات للأونتاريين الجدد » [٣٢ : ٤٤٩] .

وفي أسبانيا يقوم مجلس التربية والعلوم التابع لمنطقة الأندلس[٥٠] بنشاطات واسعة لمحو أمية الراشدين . وقد حدد المجلس أن على برنامج تعليم الكبار الذي يقوم به ، أن يملأ وظيفة رباعية : ١) أنه محكوم بنظرة إلى الحياة تجعل الإنسان محورا للعمل التربوي ، وهذه وظيفة إنسانية ؛ ٢) يجب أن يشجع على الوعي بواقع البيئة والنظر إليها بفكر ناقد بقصد تطويرها ، وهذه وظيفة نفسية اجتماعية ؛ ٣) أن يكون أداة نفسية ـ اجتماعية ـ اقتصادية للفرد وللمجموعة

البشرية ، وهذه وظيفة نفعوية ؛ ٤) يجب أن يكون عنصر تعميق للثقافة الذاتية ، وهذه وظيفة استرجاع للهوية أو الذاتية . (٥٠ : ٤٣٦)

ونجد من أبرز الأمثلة على هذا النمط من التعليم غير النظامي ، ما قامت به الحركة البرازيلية لمحو الأمية الممثّلة ففي مؤسسة MOBRAL[٥١] التي أُنشئت عام ١٩٦٧ . في ذلك الوقت كان عدد الأميين الكبار حوالي ١٨ مليون من مجموع السكان الذي كان حينذاك ١٠٠ مليون . واستهدفت الحملة تخفيض نسبة الأمية من ٣٣٪ الى ١٠٪ أو أقل ، في عشر سنوات . ولقد تبنت الحركة مفهوم محو الأمية الوظيفي في إطار مبدأ التعليم المستمر مدى الحياة كمنطلق لجهودها الرامية للقضاء على الأمية كأول خطوة أساسية لتحديث المجتمع البرازيلي . وقد برهن النجاح الذي حققته موبرال على أنه عندما تلتقي العوامل السياسية والمالية والاجتماعية المناسبة ، يمكن توفير فرص تعليمية ملائمة لجميع المواطنين .

وفي نفس العام الذي بدأت فيه موبرال عملها بالبرازيل ، قامت حملة مماثلة في مالي[٥٢] ، حُدد هدفها الاستراتيجي في ضوء الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية في البلاد حيث كانت نسبة الأمية ٩٠٪ بين السكان . ويتمثل هدف الحملة في توفير فرص محو الأمية الوظيفي لبعض الكبار في قطاعات الإنتاج . وتألفت الوجبة الأولى من المستهدفين في الحملة ، من ألف مزارع وعشرة الآف عامل على أساس أن تنمية هذه الموارد البشرية يخدم حركة التنمية الشاملة ، ولكون شحة التمويل لا تسمح بتقديم الخدمات التعليمية المكثّفة لأعداد أكبر من الأميين . ومن ميزّات تجربة محو الأمية في هذا البلد الأفريقي المسلم ، التركيز على البعد الثقافي وذلك باستخدام اللغة الوطنية في برامج محو الأمية وخاصة البامبارا .

ومما تجدر الإشارة إليه أنه في بورما يقوم طلبة الجامعات في شهور الإجازة الصيفية بالمشاركة في فرق محو الأمية ، وذلك تطبيقا للاتجاه الذي يحتم على الشباب الذين حصلوا على امتياز التعليم في معاهد التعليم العالي والجامعات ، أن يقوموا بواجبهم تجاه الذين هم أكبر منهم سنا ممن حرموا من فرص التعليم . وتعتبر هذه المشاركة بمثابة تدريب لهؤلاء الشباب ، وقد تمتد إلى إعدادهم ليصبحوا مدرسين في مجال تعليم الكبار بصفة دائمة . (٥ : ٢١٥)

وفي الصين أيضا ترك عدد كبير من كبار المهنين والعمال اليدويين المهرة بيوتهم في المدن ، لكي يقوموا بمحو أمية الكبار في الكوميونات الريفية في أرجاء هذه البلاد الواسعة . (٥ : ٢٠٨)

ونشير أخيرا إلى عدد من برامج محو الأمية الوظيفي في الأقطار العربية[٥٣] ، ففي العراق قامت وزارة التربية بحملة وطنية شاملة للقضاء على الأمية « باعتبار أن ذلك ضرورة لرفع مستوى الجماهير لمواجهة مشكلات العصر وأداء دورها الطليعي في بناء المجتمع الديمقراطي الاشتراكي الموحد واعتبار العلم جزءا لا يتجزأ من التنمية القومية » .
وقد استهدفت الحملة محو أمية حوالي مليونين ونصف من المواطنين ـ رجالا ونساء ـ بين عمري ١٥ ـ ٤٥ سنة ، خلال ثلاث سنوات . وشملت برامجها تعليم مهارات القراءة والكتابة والحساب ، والتدريب المهني ، والتنمية الثقافية والاجتماعية ، والتربية الوطنية والقومية والإنسانية ، وقد أُعلن رسميا في مطلع عام ١٩٨٧ عن نجاح الحملة .

وقد تبنت السودان في حملتها الوطنية الشاملة لمحو الأمية الاستراتيجية العربية لمحو الأمية وتعليم الكبار . واعتبرت الحملة مدخلا للتغير الحضاري . واستهدفت محو أمية أربعة ملايين من المواطنين جُلهّم في عداد القوى العاملة .

كذلك في الكويت ، اعتبرت الحكومة « محو الأمية مسؤولية وطنية تهدف إلى تزويد المواطنين الأميين بقدر من التعليم لرفع مستواهم ثقافيا واجتماعيا مما يجعلهم أكثر قدرة على الإسهام في النهوض بأنفسهم وبالمجتمع ومواجهة متطلبات الحياة » .

واختارت الجمهورية العربية اليمنية نمط الحملات الشاملة المخططة لمحو الأمية الذي « لا يستهدف فقط الإلمام بمهارات الاتصال بل يربط ذلك بتزويد الدارسين بالمعلومات والمهارات ذات المردود على حياتهم العملية ، وذلك من خلال التكامل بين محو الأمية الأبجدية وبرامج الإرشاد الزراعي في المناطق الريفية ، والثقافة العامة ، والتثقيف الصحي ، والتربية الإسلامية ، والتدريب على المهارات الأساسية المهنية . . ، والمهارات النسوية (تدبير منزلي ، تفصيل وخياطة ، ورعاية طفل . . الخ » .

٥ ـ ٢ ـ تنمية المجتمع :

تُطلق هذه التسمية على الجهود المنظّمة التي ترمي إلى تحسين نوعية الحياة في المجتمع كله استنادا إلى مبدأ الاعتماد على الذات ومشاركة الناس أنفسهم بالأنشطة التي تستهدف تطوير مجتمعاتهم . بل يبدأون هم بالمبادرة في مثل هذه الأنشطة وإن لم يفعلوا تُستخدم ، في إطار التعليم غير النظامي ، أساليب ذات طابع إنساني وتربوي واجتماعي إيجابي ، لاستثارة هممهم وإيقاظ وعيهم بضرورة التغيير نحو الأفضل . وتشمل تنمية المجتمع تطوير جميع نواحي الحياة اقتصاديا واجتماعيا وثقافيا وسياسيا : في الصحة ، وفي التعليم ، وفي الزراعة ، وفي الصناعة ، وفي الخدمات بأشكالها المتعددة ، ويعتبر هذا النمط من أنماط التعليم غير النظامي ، من أكثر أنواع هذا التعليم فعالية ، نظرا لأنه لا يكتفي بأن يتعلم الناس نظريا ، بل يرشدهم ويساعدهم على التطبيق العملي لما يتعلمون . وقد انتشر هذا التعليم بصورة متعددة خاصة في البلدان النامية .

مثال ذلك ما يقدمه « المعهد المختلط للمساعدة الاجتماعية إيماس » في كوستاريكا(٦) . فقد أنشىء هذا المعهد في عام ١٩٧١ ، في إطار سياسة التنمية الاجتماعية ، من أجل المساعدة على تحقيق هدف « إيجاد حل لمعضلة الفقر المدقع الذي يعاني منه البلد » . وينص نظام إيماس التأسيسي على أن المعهد « ينبغي أن يركز في جميع مناهجه على إعداد الأشخاص وتربيتهم وعلى جهد وعمل المنتفعين أنفسهم » . وتغطى برامج إيماس مجالات التغذية ، والمساعدة الاجتماعية ، والورش والمساكن الشعبية ، وتنظيم وحفز خدمات المجتمع الريفي وأعمال التجفيف . ويمتد نشاط المعهد إلى المستوى الوطني العام مما يبرهن على نجاحه في المساهمة بتنمية المجتمع .

وفي إطار أنشطة « فرق بوتسوانا » و « بوليتكنيكات القرية في كينيا » التي سبقت الإشارة إليها ، تقوم المدارس الابتدائية بانتهاج أساليب غير نظامية تستهدف ترقية المجتمع بتزويد الأهالي بالمعارف والمهارات المفيدة وبالاتجاهات

السليمة . وتوفر فرصا تدريبية ـ وزراعية وحرفية ـ للشباب الذين يتسربون من المدارس الابتدائية التقليدية مستخدمة في ذلك مدربين من البيئة المحلية نفسها .

وتعتبر هيئات الإرشاد الزراعي من أنجح الهيئات العاملة في ميدان تعليم الكبار ، حيث أنها تسعى إلى تحقيق هدف عملي هو تحسين الكفاءة في الزراعة ، لا لمجرد زيادة الغلّة الزراعية ، بل باعتبار الزراعة أحد أوجه الحياة الأساسية في الريف . فتُبذل الجهود للوفاء بالحاجات الاجتماعية والثقافية ، إلى جانب الاقتصادية ، للفلاحين وأسرهم . وتضرب خدمات الإرشاد الزراعي التي تقدمها الأقسام الإضافية في عدد كبير من الجامعات في الولايات المتحدة الأمريكية أطيب الأمثلة على الخدمات المفيدة التي يمكن أن تساهم الجامعات عن طريقها بتنمية المجتمعات الريفية خاصة .

٥ ـ ٣ ـ التعليم الأساسي المتكامل :

يكوّن التعليم الأساسي المتكامل القاعدة المشتركة لتربية كل المواطنين وذلك بتزويدهم ، على الأقل ، بالحد الأدنى الضروري من القيم والاتجاهات والمعارف والمهارات التي تجعلهم أعضاء منتجين مفيدين لأنفسهم وأسرهم وللآخرين . ويركزّ التعليم الأساسي على توعية الأفراد والجماعات بمساعدتهم على فهم مشكلاتهم الشخصية والأسرية ومشكلات بيئتهم ومعرفة حقوقهم وواجباتهم . ويفيد من أنشطة هذا التعليم فئات عديدة خاصة منهم من لا تسمح لهم الظروف باستكمال دراساتهم في مراحل أعلى ، أو من حرموا من أُولى فرص التعليم أصلا . وفيما يلي استعراض سريع لتجارب بعض البلدان في نطاق التعليم غير النظامي الأساسي والتي تنطبق عليها في الوقت ذاته صفة التعليم الوظيفي باعتبار أن التعليم الأساسي ، لكي يكون نافعا فعلا ، ينبغي أن يتسم بالوظيفية .

في تايلاند قامت وزارة التربية عام ١٩٧٠ بوضع برنامج لتخطيط حياة الأسرة وتطويرها باسم مشروع « تاي ـ خت ـ ين » (١٢ : ٤٨-٦٥) ، وحُدد للبرنامج هدفان فوريان هما : تشجيع الفلاحين على قبول المستحدثات في حياتهم اليومية ، وتعليمهم المهارات الفنية . ويعني التعبير خت ـ ين (أن تكون قادرا على التفكير) ، فالبرنامج يستهدف تنمية القدرة على التفكير النقدي وعلى حل المشكلات . « فالتحليل الجاد للمشكلة وإيجاد الحل لها ، وليس التسليم للقدر ، هو الأساس والجوهر لفلسفة « خت ين » . »

ويؤكد البرنامج أن الحلول يجب أن تكتشف بواسطة المتعلمين أنفسهم وأن لا تفرض من قبل المنهج عليهم . وقد استخدمت في هذا المشروع وسائل عملية مستحدثة عدة ، « كالوحدات التعليمية القصيرة » ، « وتصميم الصورة/ المناقشة » ، « وحافظة الأوراق المفكوكة Looseleaf Folders » وقد شجعت الطرق المنظمة المرنة التي طورت من خلال مشروع تاي ـ خت ـ ين ، قيام مبادرات مماثلة في مشروعات أُخرى للتعليم الأساسي والوظيفي والتربية الأسرية ، تضمنت برامج تعليمية غير نظامية تبنت أساليب تتمركز حول حل المشكلات . من أبرز هذه المبادرات « حركة تعمير الريف » في الفلبين ، ومشروع « التربية الأسرية المتكاملة » في أثيوبيا ، وبرامج « لجنة التقدم الريفي » في بنجلاديش (١٢ : ٦٦، ١٤٣، ١٤٤، ١٤٦)

ويندرج ضمن هذه الفئة من أنماط التعليم غير النظامي البرامج الثمانية حول الحياة الاقتصادية والاوضاع الأسرية ، التي طورتها الجهات المعنية في الحكومة التركية بمساعدة المرشد المقيم « من التربية العالمية World Education » والتي استخدم فيها أسلوب « القصص مفتوحة النهايات » كاستراتيجية أساسية (١٢ : ٧٧) .

كما تنظم غيانا برامج تعليمية غير نظامية مختلفة في إطار التعليم الأساسي المتكامل حيث تشمل هذه البرامج محو الأمية ، والتربية الاجتماعية ، والثقافة الصحية ، والتربية الأسرية ، والتدريب المهني والحرفي . وتُقدم هذه البرامج للكبار وأيضا للشباب ممن لا يتابعون دراستهم بالتعليم النظامي . (٧ : ١٩)

وفي الولايات المتحدة الأمريكية بدأ عام ١٩٧٢ ، مشروع لتعليم الكبار بتمويل من قسم برامج تعليم الكبار في وزارة التعليم الأمريكية ويستهدف المشروع تقديم تعليم أساسي متكامل باستخدام طريقة الاستبصار والتفاعل "The Apperception - Interaction Method (AIM)" .

« وهي الطريقة التي تبدأ بتحديد موضوعات حول مشكلة من مشاكل الحياة اليومية للمتعلمين . وتُعد المواد التعليمية المجتمعة حول هذه الموضوعات في شكل حوافظ أو ملفات كل منها يحتوي على أربعة أوراق مفكوكة ، مع صورة مثيرة في المقدمة ، ومشكلة مفتوحة في النهاية وفي شكل مسرحية أو قصة في الداخل ، وعند استخدام كل صورة يربط المتعلمون بين مشاعرهم وخبراتهم وبين الصورة (استبصار) . أما بعد ذلك - وأثناء المناقشة الجماعية - فهم يكتشفون معا مشكلة معينة معروضة في الحكاية أو القصة (تفاعل) » (١٢ : ٨٠) . يلي ذلك اكتشاف البدائل المتاحة لحل المشكلة ، من قبل المتعلمين انفسهم وبمساعدة المدرسين .

وقبل الانتقال الى النمط التالي - «التدريب الفني والمهني» ، تحسن الإشارة ألى أن هناك سمات مشتركة عديدة بين البرامج المصنفة ضمن الأنماط الثلاثة السابقة : محو الأمية الوظيفي وتنمية المجتمع والتعليم الأساسي المتكامل ، بحيث يمكن في حالات كثيرة أن يصنَّف نفس البرنامج في نطاق أكثر من واحد من هذه الأنماط .

٥ - ٤ - التدريب المهني والتقني :

إن أبرز أنماط التعليم غير النظامي في إطار التعليم المستمر وأوثقها صلة بالتنمية وأسرعها استجابة لمتطلبات سوق العمل المتطورة ، بل لمطالب الحياة كلها المتغيرة بإيقاع سريع ، هو التدريب ، وإعادة التعليم والتأهيل . إذ أن هذا التدريب المستمر على فترات قد تقصر وقد تطول ، وبين حين وآخر في حياة الفرد المهنية وكذلك حياته الشخصية والاجتماعية ، يعمل على تطوير قدراته وإكسابه المعارف والمهارات والمواقف الفكرية والنفسية اللازمة لمزاولة مهنة أو ممارسة عمل أو القيام بخدمة اجتماعية معينة ، بكفاءة وبإخلاص .

هذه الأهمية البالغة للتدريب المستمر ، تحتم توفير التعليم والتأهيل والتدريب ، على أساس تكراري ، خاصة بالنسبة للتدريب المهني والتقني بالذات . وذلك بتطبيق صيغ مرنة يتوافق فيها العمل مع التعليم والتدريب ، كصيغ « التعليم المتناوب » أو « التعليم التعاوني » أو « التعليم المعاود » ،(٥٤) بحيث يدخل الفرد إلى الدورات التدريبية ،

ويخرج منها ، ثم يعود إليها ، وفقا لحاجاته المهنية وظروفه الشخصية والاجتماعية . وهكذا يتوافر التعليم والتدريب مدى الحياة وعلى أساس "Plug in — Plug-out" . على حد تعبير توفلر (٢١ : ٤٠٧) .

وبالمقابل ، لا بد من توافر فرص العمل نفسها ، إذ ما فائدة أن يتدرب الفرد مهنيا ويبقى عاطلا . وقد تواترت الشكوى ، وما زالت من بطالة الخريجين والمتدربين في كل مكان . إذ أن الشباب حتى في بلد متقدم صناعيا كبريطانيا يتدرب ، ثم يعاود التدريب ، ويبقى مع ذلك ينتظر فرص العمل سنوات دون طائل (٣٥:٨٧) . فالعمل والتعليم (بما فيه التدريب وإعادة التأهيل) ، هما الركيزتان الأساسيتان للتنمية في أي مجتمع . وقد صار الفكر التنموي الحديث ـ عالميا وعربيا ـ ينظر للتنمية الاقتصادية على أنها بالدرجة الأولى والأهم « . . توفير فرصة عمل منتج لكل فرد في سن العمل ، والسعي الجاد نحو تحقيق العدالة الاجتماعية ، وتمكين كل مواطن في المشاركة الفعّالة في توجيه مجتمعه وتطويره ، ومن هنا تأتي العلاقة الحيوية التفاعلية بين الكفاية والعدالة والمشاركة الاجتماعية والديمقراطية ضمن إطار النظرة الواسعة العميقة للتنمية » (٥٥ : ٣٥٤) .

أما أشكال التدريب المهني فهي عديدة ، منها الطويلة المتخصصة والتي تُقدم المستويات العليا منها بالجامعات ؛ ومنها الدورات التنشيطية التي يلجأ إليها عادة الممارسون في الميادين المختلفة ولفترات قصيرة قد لا تتجاوز الأسبوع ، أو حتى عطلة نهاية الأسبوع ؛ ومنها البرامج الأساسية القصيرة التي تقدم للفلاحين ، وربات البيوت ، وموظفي الإدارة المحلية ، والمرشدين الزراعين ، والمتطوعين في الخدمة الاجتماعية ؛ كذلك منها البرامج الحرة العامة التي يلتحق بها من يرغب في اكتساب المهارات في اللغة وأنواع الفنون كالموسيقى والنحت والرسم أو في قضايا تتعلق بالاقتصاد والسياسة والمشكلات الاجتماعية .

لكن معظم الدورات المهنية تتركز أساسا في قطاعي الصناعة والزراعة ، وتوجد مثل هذه الدورات بصورة وبأشكال متنوعة وعلى نطاق واسع جدا في البلدان المتقدمة صناعياً كما توجد أنواع منها في البلدان السائرة في طريق النمو .

ويشارك في إعداد وتمويل وتسيير برامج التدريب المهني والتقني جهات عديدة :

الحكومات والجامعات والصناعات الكبيرة وبيوتات المال والمعامل والمزارع ومراكز الخدمة وغيرها . ويكفي للدلالة على ازدهار التدريب المهني في الدول الصناعية وأثره في تقدم تلك الدول ، الإشارة إلى أن « من أهم أسس نجاح المعجزة اليابانية لجوء الشركات فيها إلى تعليم وتأهيل كوادرها على نطاق واسع ومتجدد ومستمر » (٥٤ : ١٢٨)

وقد أصبح التدريب في كثير من المهن إلزاميا في عدد متزايد من العالم وفي مقدمتها الولايات المتحدة الأمريكية وفرنسا وإنجلترا وألمانيا الاتحادية والاتحاد السوفيتي وفنلندا . وفي دول العالم الثالث مثل الهند وزامبيا (٥ : ٢١٤)

وتوجد في البلاد العربية أشكال متعددة من التدريب تتراوح بين التلمذة الصناعية وبرامج التعليم المستمر في الجامعات . وإن كانت هذه الأخيرة لا زالت محاولات في بدايتها ، نأمل أن تنمو وتتسع ، مثل برامج التعليم المستمر في

الجامعة التكنولوجية في العراق ، ومركز خدمة المجتمع والتعليم المستمر في جامعة الكويت ومعهد الدراسات الإضافية في جامعة الخرطوم . ومن المعروف أن التدريب في المنطقة العربية بحاجة إلى تطوير على جميع المستويات .(٥٤)

٥ ـ ٥ ـ الثقافة الحرة :

في كل مجتمع يمتاز بالحيوية والرغبة المستمرة بالتقدم والتوصل إلى آفاق أرحب علميا وأدبيا وفنيا ، نجد أعدادا كبيرة من الأشخاص متلهفين للاستزادة من الثقافة العامة ، أو المعرفة المتخصصة ، أو تنمية هواياتهم الفنية الإبداعية ، أو التعمق في فهم المشكلات الإنسانية والاجتماعية من أجل امتلاك القدرة على المساهمة في إيجاد حلول لها ، أو كل هذا معا . .

مثل هذا الاتجاه أو الدافع لايرثه الفرد بيولوجيا بقدر ما يكتسبه بالتنشئة الصالحة وبالحوافز التي يولدّها « المجتمع المعلم المتعلم » بكل أفراده ومؤسساته ، ذلك المجتمع الذي تستهدف التربية المستمرة تحقيقه في كل مكان .

وقد تنبه العديد من الدول إلى ضرورة إتاحة الفرص وإفساح المجالات الواسعة أمام كل المواطنين ، وبصرف النظر عن الجنس أو الإمكانات المادية أو المنزلة الاجتماعية ، لترقية مداركهم وتنمية مواهبهم الفكرية والأدبية والفنية والعملية ، على أساس أن المجتمع القادر على المساهمة في الحضارة الانسانية هو المتعلم الذي لا تحتكر المعرفة والمهارات فيه نخبة مميزة أو قلة محظوظة ، بل تكون فرص التعلم والتثقيف في كل المجالات ، مهيأة ومفتوحة أمام كل الناس .

وقد نجحت القيادات السياسية والاجتماعية والتربوية في بلد متطور مثل الاتحاد السوفيتي ، في إثارة الوعي الشعبي وزيادة الاهتمام في الآداب والموسيقى والفنون والعلوم لرفع المستوى الثقافي العام . وذلك عن طريق الجامعات الشعبية ومراكز المحاضرات وبيوت التربية السياسية وقصور الثقافة والمسارح والمكتبات والنوادي .

كما يعتبر نجاح الجامعة المفتوحة في المملكة المتحدة دليلا أكيدا على رغبة الكثيرين في تطوير مهاراتهم وتوسيع مداركهم وآفاق ثقافتهم ، لأغراض وظيفية نفعية أو للدراسة الجامعية من أجل الدراسة نفسها وحبا بالعلم لذاته .

ومثل الاتحاد السوفيتي والمملكة المتحدة دول عديدة أخرى سارت على هذا الدرب مؤمنة بأن الهدف النهائي لكل الآمال والطموحات بشأن تعليم الصغار والكبار في إطار التربية مدى الحياة ، هو تحقيق « مجتمع التعلم الفاضل » . الذى يسعى لتقويم المعرفة وتثمينها ونشرها ، بالمثل الروحية والقيم الخلقية فكرا وسلوكا . مجتمع لاتسود فيه المادة على الروح ولا الربحية على الإنسانية .

٦ ـ أساليب التعليم :

من خلال استخدام أساليب التعليم كمعيار أو كأساس لتصنيف أنماط التعليم غير النظامي تتجلى بوضوح الميّزات والخصائص الإيجابية لهذا التعليم ، مقارنة بالتعليم النظامي ، أكثر مما تجلت عند استخدام أي من المعايير أو الأسس الخمسة السابقة . فالتعلم الذاتي الحر المستقل من جهة ؛ والصيغ الديمقراطية لتعليم الجماعات الصغيرة من جهة أخرى ؛ والآفاق الرحبة التي كشف عنها التعلم عن بعد والتعليم المفتوح من جهة ثالثة ؛ تجسد كلها ما يتميز به التعليم

غير النظامي من مرونة ، وانفتاح ، وتنوع ، ومشاركة : وانطلاق ، وتجاوب مع الحياة ، واحترام لقيمة الإنسان وحريته ، وثقة بإمكانات تطوره .

ومن الطبيعي أن تتعدد طرق وأساليب وأدوات التعليم غير النظامي وتتنوع ، تبعا لاتساع نطاق برامج وأنشطة هذا التعليم المتعددة لتنوع المتعلمين وحاجاتهم ولأنواع التعلم وصيغه فيها ، وليس ثمة طريقة تستطيع وحدها تلبية جميع الحاجات التعليمية وحل مشكلاتها في سياقاتها التنموية الاقتصادية والاجتماعية المختلفة ، بل هناك تشكيلة واسعة من الطرائق يمكن للكبار ، كما يمكن لمعلمي الكبار ـ والصغار ـ ، أن يختاروا منها ما يرونه ملائما لحاجة أو لظرف معين ، وما تمكنهم الموارد المتاحة من اقتنائه أو استخدامه منها .

وهكذا نجد ان تلك الطرق والأساليب والأدوات تتنوع بين اسلوب التعلم الذاتي المستقل ، والتدريس المباشر بين المعلم ومجموعة من المتعلمين ، إلى استخدام المعينات البصرية والسمعية ، ووسائل الاعلام الجماهيرية : من مادة مطبوعة وصحافة مراسلة ، ومن إذاعة وتلفزيون واقمار صناعية ، إلى وحدات التدريب المتنقلة ، ثم إلى العروض التى تقدمها إدارات الإرشاد في القطاعات المختلفة .

وعند النظر في هذه الطرق والأساليب مجتمعة ، نرى أنها تنقسم من حيث الجوهر ، إلى نوعين رئيسيين :

النوع الأول : الأساليب التى تركز على تعلم الفرد تعلما ذاتيا مستقلا إلى أقصى حد ممكن ، أو تعلمه داخل مجموعات مع متعلمين آخرين ، يكون لكل مجموعة عادة معلم أو أكثر . ويسمى هذا النوع « الأسلوب المصغر Micro Approach . أو « التعليم عن قرب » .

والنوع الثانى : الأساليب التى تستخدم فى حالة وجود مسافة بعيدة بين المتعلم ومصدر التعليم (مراكز أو مؤسسات التعليم) . ويدعى هذا النوع « الأسلوب المكبّر Macro Approach أو التعليم عن بعد ».

وفيما تبقى من القسم الثالث من هذه الدراسة نستعرض أنماط التعليم غير النظامي في مجال التعليم عن قرب أولا ، ثم في مجال التعليم عن بعد :

٦ ـ ١ ـ التعلم الذاتي :

وهو الأسلوب الذي يدرس فيه الطالب وحده مستعينا بمواد مطبوعة ، أو مذاعة (بالصوت أو بالصورة) ، أو مسجلة على أشرطة معدّة مسبقا . وقد أصبحت تنمية القدرة على التعلم الذاتي ضرورة حياتية إذ « ان تفجر المعرفة والتقدم الهائل للتكنولوجيا المصغّرة قد أبرز أهمية تعليم الطلاب كيف يتعلمون وكيف يسترّجعون المعلومات ، بدلا من أن يتعلموا وقائع وحتى مهارات سرعان ما يتخطاها الزمن . فالمنهاج الدراسي مهدد بالتقدم المتسارع بحيث يفقد كل مغزاه » . (٥٧)

وقد أصبح بمقدور الاتصال الجماهيري (الصحافة ، الإذاعة ، التلفزيون ، الحاسبات الالكترونية ، الاقمار الصناعية) ان تلعب دورا كبير الشأن في نقل المعلومات بدقة وبسرعة متجاوزة حاجزي المكان والزمان . وهذا معناه ،

أنه عندما تتوفر للدارس مثل هذه التسهيلات يستطيع أن يتعلم بمفرده في البيت ، أوفي محل العمل ، أو في مكتبة عامة ، أو في مركز تعلم خاص . ويكون حرًا إلى أقصى الحدود في أن يقرر توقيت البدء ببرنامج التعلم ، ومدة الاستمرار فيه ، وموعد تركه أو العودة إليه ، وفقا لرغبته وظروفه .

وتشجع بعض نظم « التعليم المفتوح » التعلم الذاتي والتقويم الذاتي : مثل نظام « الدراسة بالتعاقد » المطبق في الولايات المتحدة الأمريكية من قبل كلية امباير ستيت بنيويورك وكلية ولاية منيسوتا وكلية المجتمع بفيرمونت . وتنص أهداف الكليات « أن العقيدة الأساسية التي تقوم عليها هو أن الغاية الحقيقية للتربية هي خلق متعلم يواصل تعليمه مدى الحياة بالتوجيه الذاتي وملتزم بتحقيق الامتياز في تعلمه ، كما تقول أهداف كلية منيسوتا ، والمتوقع من أي حاصل على درجة علمية من هذه الكلية أن يصبح إنسانا كاملا (وليس مجرد شخص عليم بكم من المعارف) ، قادرا على مواصلة تعلمه والتعبير عن وعيه الاجتماعي ، وإظهار كفاءة مدنية وترويحية ومهنية ، وأن يصبح نشطا في المجتمع ويقظا لديه استجابة للتغيرات التي تحدث حوله » (٥٨: ٨٧)

٦ ـ ٢٠ ـ التعليم في مجموعات صغيرة أو حلقات الدرس :

عرفت مؤسسات التعليم النظامي وكذلك برامج التعليم غير النظامي في أمريكا الشمالية وفي البلدان الأسكندنافية ، نظم التعليم في مجموعات صغيرة منذ وقت طويل (٥: ١٦١) وثبت تأثير التعلم ضمن الجماعة على تغيير الاتجاهات والسلوك وتحريك طاقات الفرد واستثارة التفكير وخاصة التفكير الناقد ، وعلى تصحيح الأخطاء .

وقد توصلت احدى الخبيرات في ميدان التعليم غير النظامي المعروفة على مستوى دولي ، نتيجة خبرتها العملية الطويلة خلال فترة إرساء مفاهيم وأساليب وتقنيات التعليم غير النظامي ، خاصة في المجتمعات النامية ، واثر تطبيقها لاستراتيجيات التعلم في مجال تعليم الكبار قامت هي بصقلها وتطويرها عن طريق الاحتكاك والتجريب ، توصلت هذه الخبيرة إلى عدد من التوجّهات الايجابية بشأن تنظيم وتسيير حلقات الدرس نذكر فيما يلي أهم هذه التوجهات : (١٢: ١١٧-١١٨)

- الراشدون في المناطق الريفية أكثر قبولا للأفكار الجديدة إذا فهموها في سياق حاجاتهم وإذا كانت متفقة مع ظروف حياتهم .

- التعلم الفعّال يحدث بسهولة أكثر عندما تكون هناك دوافع قوية للتعليم . القوة الدافعة تحتاج إلى أن تأتي من القناعات الداخلية وليس فقط من الاهتمامات أو الحوافز الخارجية .

- إن طاقة الفرد على المساهمة في التطور تقتضي أن يكون قادرا على تعديل الأوضاع القيمية ، وأن يتخذ القرارات المحسوبة ، وأن يتحمل مسؤولية العمل . إن الخبرات التعليمية يمكن أن تنظم بطريقة خاصة بحيث تحقق الاتجاهات ، والقدرات ، والسلوك .

ـ إن الخبرات التعليمية يمكن أيضا أن تساعد الفرد على تغيير الطريق الذى يستخدمه بنفسه (مثلا ، من السلبية إلى الإيجابية ، من التردد إلى الثقة ، من الروتين الى الابتكار) وهذا هدف أساسي للنمو .

ـ إن الوسط الثقافي والاجتماعي للكبار الريفيين يمكن أن يكون عائقا قويا وحاسما يمنع الفرد من أن يكون قادرا على اختيار البدائل . ولا يحتمل أن يحقق النهج هذه الأهداف المتطورة ، إلا إذا تعامل مع الجماعة ، والخلفية ، والوضع العقلي ، والسياق الاجتماعي بطريقة متكاملة . .

وقد استخدم أسلوب المجموعات الصغيرة هذا في التجارب والمشروعات والبرامج التى ورد ذكرها ضمن أنماط محو الأمية الوظيفي (الفقرة : ٥ ـ ١ في أعلاه) ، وتنمية المجتمع (٥-٢) والتعليم الأساسي المتكامل . (٥-٣)

٦ ـ ٣ ـ التعليم عن بعد :

يستخدم مصطلح التعليم عن بعد . « للدلالة على أي نظام للتدريس والتعليم يكون فيه الطلبة بعيدين عن مدرسّهم لمعظم الفترة التي يدرسون فيها » . (٥٩ : ١٥) ويمثل التعليم عن بعد محاولة لإيصال الخدمات التعليمية إلى الفئات التي لاتستطيع الوصول أو الحضور شخصيا إلى مؤسسات ومراكز التعليم . وتُستخدم في هذه المحاولة وسائل متعددة تتراوح بين المادة المطبوعة من ناحية والبث عن طريق الأقمار الصناعية من ناحية أخرى . وتأتى بين الاثنين المراسلة والصحافة والإذاعة والهاتف والتلفزيون والأشرطة السمعية المصورة والحاسبات الالكترونية .

ولما كان التوسع في التعليم ـ النظامي وغير النظامي ـ وكذلك تحديثه يتطلب أموالا طائلة لم تعد معظم الحكومات قادرة عليها ، لهذا يتحمس المخططون التربويون في جميع البلدان لاستخدام أساليب التعليم عن بعد باعتبار أنها أقل كلفة ، بناء على الافتراضات الآتية : (٥٩ : ٢٣)

ـ يمكّن التعليم عن بعد عددا قليلا من المدرسين من الوصول إلى أعداد كبيرة من الطلبة .

ـ لايتطلب التعليم عن بعد بناء مدارس جديدة من أجل تحقيق التوسع ، إذ أنه يمكن الاعتماد على الاستفادة من الوقت المتوفر في استخدام الأبنية والأجهزة الموجودة فعلا .

ـ يساعد التعليم عن بعد الطلبة على التعلم بينما يواصلون كسب عيشهم .

ـ وأخيرا وليس آخراً يستطيع التعليم عن بعد أن يحقق وفرا كبيرا ، فعند إعداد المواد التعليمية ولدى استقرار النظام ، يمكن للمزيد من الطلبة أن يلتحقوا بالدراسة وبكلفة طفيفة ، فكلما زاد عدد الطلبة نقصت كلفة الطالب الواحد » .

لقد فتحت الثورة في وسائل الاتصال ونقل المعلومات آفاقا واسعة أمام التربية لإيجاد صيغ جديدة في طرق التعلم والتعليم . وبفضل هذا التطور التكنولوجي انتشر استخدام أسلوب التعليم عن بعد على نطاق واسع في برامج التعليم غير النظامي :

وهذه أمثلة عن استخدام وسائل التعليم عن بعد في أنشطة وبرامج التعليم غير النظامي في عدد من أقطار العالم ، هذا مع العلم أن كثيرا من هذه البرامج تستخدم أكثر من وسيلة واحدة من تلك الوسائل عادة .

٦ - ٣ - ١ - التعليم بالمراسلة :

يقصد بهذا الأسلوب أن الدروس تُرسل مكتوبة إلى الطلبة عن طريق البريد فيقوم الطلبة بدراستها ويؤدون التمرينات والإجابة على الأسئلة التي تتضمنها ، ثم يعيدونها بالبريد إلى مصدر إرسالها .

فمنذ سنين طويلة بدأ التعليم بالمراسلة في اليابان في إطار الدراسة لبعض الوقت من أجل حصول الطلبة على مؤهلات معترف بها فوق سن التعليم الإلزامي . أما على المستوى الجامعي فقد جاء التعليم بالمراسلة في وقت متأخر نسبيا ومع ذلك كان حوالي نصف الطلاب عام ١٩٧٣ يدرسون عن طريق المراسلة . ومن أهم أسباب نجاح هذا الاسلوب في اليابان أن نظامها البريدي مضبوط وفعّال للغاية . (٦٠)

وفي نطاق « الجامعة المفتوحة في بريطانيا » تُرسل معظم مواد الدراسة عن طريق البريد وتتضمن هذه المواد سلسلة من الكتب المقررة كُتبت خصيصا لهذه الغاية ، تدعمها ملاحظات تذاع عن طريق الراديو والتلفزيون .

أما في المكسيك فقد بدأ عام ١٩٧٦ برنامج الجامعة المفتوحة في « المعهد البوليتكنيكي الوطني ويمول البرنامج بمنحة من الحكومة ومن مدخلاته من بيع المواد العلمية ومن رسوم الطلبة . وهو يقدم ، عن طريق المراسلة ، دراسات في الاقتصاد والتجارة الدولية والعلوم والتكنولوجيا ، للأشخاص الذين لايستطيعون المواظبة على الحضور بشكل منتظم ، وكذلك لأولئك الذين لم يتمكنوا من مواصلة دراستهم بالنظام التقليدي . (٦٠)

وفي الاتحاد السوفييتي ودول شرق أوربا وأمريكا الشمالية وأستراليا ونيوزيلندة ، ارتفع حجم الدراسة بالمراسلة بصورة مذهلة . (٥ : ١٧٠)

وكذلك بالهند بدأت جامعة نيودلهي برنامجا في التعلم بالمراسلة منذ عام ١٩٦٨ يقوم حاليا بتقديم خدماته لآلاف الطلبة سنويا .

ولما كان من المشكلات الرئيسية في تطبيق وسائل التعليم عن بعد ، شعور المتعلمين بالوحدة أو بالعزلة ، وللتغلب على هذه المشكلة تُنظَّم للطلبة ، بين حين وآخر ، لقاءات في مراكز قريبة من أماكن تواجدهم حيث يلتقون وجها لوجه مع أساتذتهم أو مساعدي الأساتذة . كذلك أوجدت « منتديات الاتصال » حيث يجتمع المستفيدون من

برامج التعليم عن بعد ، في مجموعات صغيرةبحضور معلم أو مرشد في « نوادي الاستماع » إن كانت الوسيلة إذاعة ، وفي « نوادي المطالعة » إن كانت صحافة وفي «نوادي المشاهدة » إن كانت البرامج عن طريق التلفزيون .

٦ ـ ٣ ـ ٢ ـ الصحافة :

تستخدم الصحافة الريفية (صحيفة القرية) في أنماط التعليم غير النظامي بقصد المساعدة في تطوير الحياة في الريف أو في المناطق النائية . من ذلك ماتم في شيلي ، حيث نظم برنامج للاستفادة من الصحافة ـ ومعها الإذاعة ـ في تنشيط التنظيم التعاوني وتعزيز الإعداد الفني والاجتماعي للريفيين . فقد تقرر أن تنشر أسبوعيا معلومات عن الزراعة والأساليب الزراعية في جريدة « لاترسيرا » وهي أوسع الصحف انتشارا على الصعيد الوطني . ثم استعيض عنها فيما بعد بإصدار مجلة شهرية بعنوان « على الطريق المستقيم » صممت لمعالجة موضوعات محددة تتصل بحاجات ومشكلات الفلاحين والمزراعين ، ويدعمها برنامج إذاعي عنوانه « سكة المحراث » (٦) ، وقد نجح البرنامج في حمل مختلف المنظمات على التعامل مع وسائط إعلامه من مجلة وإذاعة وكراريس .

وفي الصين استخدم الحزب الشيوعي الصيني جماعات مناقشة الصحف والمجلات « نوادى المطالعة » كوسيلة لنشر المذهب ولتعليم كوادره الحزبية وأعضائه الجدد على مدى أكثر من خمسين عاما . وبعد أن تم للحزب السيطرة على البلاد في عام ١٩٤٩ ، بدأت الصين تستخدم « جماعات الدراسة » وسيلة لضمان الولاء السياسي وتعزيز الجهود الانمائية . وتقرأ المادة المطبوعة وتناقش من قبل الجماعات التي تضم متعلمين وأميين ، ورجالا ونساء ، حضريين وريفيين ، وتدور المناقشات استنادا إلى المادة المكتوبة في الصحف ، حول أهداف مجتمعية مشتركة مثل القضاء على الحشرات والسباحة في الأنهار ، وتنظيم الأسرة ، وتكوين التعاونيات الزراعية . (٦٢: ٤٦-٤٧)

أما في أفريقيا فقد بدأ عام ١٩٣٣ نشر صحيفة باللغة القومية في روندا موجهة إلى سكان الريف . وفي عام ١٩٥٥ صدرت صحيفة ثانية لنفس الأغراض ، ثم انتشر استخدام الصحافة في التنمية الريفية بعد ذلك في كل من ليبيريا والنيجر وساحل العاج والسنغال وغيرها . وتعتبر الصحف في البلدان الافريقية صحفا من وإلى الريفيين أنفسهم . (٦٢: ٤٧)

٦ ـ ٣ ـ ٣ الإذاعة المسموعة : الراديو :

أكدت التجارب في البلدان المتقدمة صناعيا والبلدان النامية على السواء ، القيمة الكبيرة للبرامج الإذاعية في إنجاح حملات محو الأمية . وكذلك في كسر طوق العزلة عن المتعلمين في المناطق النائية . وتنظم الاستفادة من هذه البرامج بتكوين خلايا أو مراكز استماع الإذاعة في المناطق الريفية حيث تستطيع مجموعات من الريفيين الاستماع إلى برنامج إذاعي مدته ساعة عادة تتبعه مناقشات لمدة ساعة أخرى ، بإشراف معلم القرية . وفيما يلي عرض لبعض تلك التجارب :

في كندا تقوم الإذاعة بدور حيوي في التنمية الريفية فقد أدخلت منذ عام ١٩٤١ برامج إذاعية أعدت خصيصا للفلاحين تحت عنوان « ندوة الريف » (٥: ١٧٨)

وفي أفريقيا افتتح المعهد الأفريقي للتنمية الاقتصادية والاجتماعية عام ١٩٦٢ ، في ابيدجان عاصمة ساحل العاج بهدف تقديم برامج إذاعية لمحو أمية الفلاحين . وقامت بعد ذلك برامج مماثلة في بورندي والكاميرون وتشاد وجمهورية أفريقيا الوسطى وأثيوبيا وزائير ، وتدعم البرامج الاذاعية عادة بموضوعات مكتوبة ومعينات بصرية تزود بها مراكز الاستماع ، ومن أنجح مشاريع الإذاعة التربوية في أفريقيا ما تقدمه وحدة إذاعية مركزية في غانا من برامج للفلاحين والصيادين ونسائهم ـ بهدف تحسين مهاراتهن المنزلية ـ وتبث البرامج على شكل « مجلات » « ينصت » إليها المستمعون في مجموعات صغيرة يشرف عليها القادة المحليون الذين يعملون كحلقة اتصال بين البرنامج ومستمعية .

هذا وقد أصبحت مساهمة الإذاعة في تقديم الخدمات التعليمية على أنواعها تقليداً راسخاً واسع الانتشار في أمريكا اللاتينية . ومن أحسن الأمثلة على ذلك « مؤسسة العمل الثقافي الشعبي » في كولومبيا أكبو (ACPO) التي تبث دروساً يومية مستخدمة إذاعة « سوتاتنذا » للفلاحين في المناطق الجبلية النائية وكذلك لأطفالهم الذين لايستطيعون دخول المدارس الابتدائية . وتدعم هذه الدروس بكتب منهجية ووسائل تعليمية تقرأ وتناقش في اجتماعات الدارسين تحت إشراف رواد نوادي الاستماع ، ويشمل برنامج أكبو الاذاعي التربوي دروسا في الأبجدية والحساب والصحة والاقتصاد والعمل الزراعي والقيم الروحية . وتمثل أكبو مؤسسة خاصة تمول نشاطاتها ذاتيا (٢ :٤١، ٦ :٥٥-٦٢) .

٦ ـ ٣ ـ ٤ ـ الإذاعة المرئية : التلفزيون :

مع أن التلفزيون وسيلة ممتازة وممتعة للتعلم إلا أن مشكلة استخدام التلفزيون ذات بعدين : الأول كيفية دمج البرامج التلفزيونية في الخطة الشاملة المتكاملة للعملية التعليمية ، والثاني ارتفاع كلفة توفير أجهزة استقبال للمشاهدين . ومع ذلك انتشر استعمال التلفزيون في التعليم النظامي وفي التعليم غير النظامي وإنما على نطاق أضيق من نطاق استخدام الإذاعة المسموعة (الراديو) .

فقد أنشئت في تايلاند عام ١٩٧١ « جامعة Ramkhamhaeng . وتعتبر أكبر جامعة من نوعها في العالم ، لتهيىء فرص التعليم لأكبر عدد ممكن من خريجي المدارس الثانوية ، مستخدمة محاضرات صفية تنقل بواسطة الدائرة التلفزيونية المغلقة ويساندها ملخص عن الدروس يذاع عبر ٤٤ محطة إذاعية منتشرة في البلاد . (٦٠ :١٩)

وفي ساحل العاج يقوم مشروع التلفزيون التربوي ببث براجه إلى المدارس المسائية للكبار ، وإلى ٢٠٠ ألف منزل من المنازل التي يقتني أصحابها أجهزة استقبال ويقع معظمها في المناطق الحضرية . ويقوم معلمو المدارس الابتدائية بقراءة التعليمات الخاصة بهذه البرامج ليساعدوا المتعلمين الكبار في الاستفادة منها إلى أقصى حد ممكن . (٦٣ :١٥٥)

وفي الولايات المتحدة الامريكية يلاقي البرنامج المعروف باسم Seasame Street الذي تَرجم إلى العربية (أفتح يا سمسم) ، إقبالا كبيرا من قبل الكبار ، رغم أنه موجه أصلا للأطفال . ويتضمن هذا البرنامج معلومات مفيدة وارشادات تربوية يُعبر عنها بصورة غير مباشرة من خلال مسرح للعرائس ، وصور متحركة ، ومواقف روائية قصيرة ، ونكات ، ويصاحب ذلك كله موسيقى تصويرية لطيفة . (٦٣ :٢٣٤)

نظم التعليم المفتوح والتعليم عن بعد :

تحقيقا لمبدأ ديمقراطية التعليم بتوفير فرص تربوية متكافئة ؛ وتلبية لحاجات الأفراد الذين قد تمنعهم ظروف الحياة والمكان والعمر والوقت من مواصلة الدراسة النظامية ؛ وتطبيقا لمبدأ التربية المستمرة مدى الحياة ؛ ومواكبة للتغيرات الحاصلة في الحياة عامة وللثورة العلمية والتكنولوجية خاصة ، وجدت نظم التعليم المفتوح . وكما هي الحال بالنسبة لتعريف التعليم غير النظامي يجد التربويون صعوبة في إيجاد تعريف دقيق للتعليم المفتوح نظراً لتنوعه وتعدد أشكاله ومؤسساته ، لهذا فهم يؤكدون على الخصائص المميّزة له بدلا من الاصرار على تعريفه .

وأهم هذه الخصائص أو الأبعاد أنه في جانب منه ، « تغيير اجتماعي يتيح فرص التعليم بعد الثانوي لمجموعات موجودة خارج نطاق التدريس النظامي التفرغي . وهو أيضا تغير في طرق التدريس حيث يستخدم طرق الاتصال الحديثة للتغلب على مشكلات البعد المكاني أو لتلبية حاجات الدراسة غير التفرغية . كما أنه كذلك تغير في الافتراضات التربوية حيث يعتمد على أساليب جديدة في تطوير المناهج وتعلم الطلاب وتقويمهم . ومجموع هذه العوامل الثلاثة يقودنا إلى الاعتقاد بأنه تجديد هام يقوم على أساس متين ستكون له آثار مستمرة وبعيدة المدى على نظم التعليم العالي . (٥٨ : ٩٠)

ويستخدم عدد من نظم التعليم المفتوح التلفزيون كأداة تعليمية إضافة إلى أسلوب التعليم بالمراسلة ، كما يجمع بعضها بين هذين الأسلوبين وأسلوب الإذاعة التعليمية . مثال ذلك ما تقوم به اليابان من خلال هيئة الإذاعة اليابانية التي بدأت ببث برامج تربوية للمدارس النظامية بالراديو منذ عام ١٩٣٥ وبالتلفزيون منذ بداية إنشاء شبكة البث التلفزيوني في عام ١٩٥٣ . ثم بدأت منذ عام ١٩٧٨ تدعم التعليم بالمراسلة ، ببرامج جامعية بالراديو والتلفزيون للذين لا يستطيعون التفرغ للدراسة (٦٣ : ١٧٨)

وقامت جامعة سيئول الوطنية عام ١٩٧٢ ـ في جمهورية كوريا ـ بتأسيس « الكلية المتوسطة للمراسلة بالهواء (ACJC) مستخدمة أسلوب التعليم بالمراسلة وبالراديو لتوفر أولا : الدراسة الجامعية لخريجي المرحلة الثانوية الذين لا يستطيعون الالتحاق بالجامعات ، وثانيا : برامج لتدريب المعلمين أثناء الخدمة ، وثالثا : برامج التربية الاجتماعية للكبار (٦٣ : ١٨٨)

وتقدم الباكستان مثلا آخر لتطبيق مفهوم الجامعة المفتوحة ، فجامعة العلامة إقبال أو « الجامعة الشعبية المفتوحة » ، التي تأسست عام ١٩٧٤ تعتبر أكثر المؤسسات تجديدا في أساليب التعليم مقارنة ، بالأساليب التقليدية . وتقدم الجامعة برامج في التعليم العالي عن طريق مختلف الأنشطة غير النظامية وتذاع تلك البرامج بواسطة الراديو والتلفزيون ، ويتم الاتصال بالمدرسين في مراكز الدراسة ، كما ترسل التعيينات مكتوبة وكذلك الرزم التعليمية الخاصة ببعض الدروس العملية . (٦٠ : ١٩)

وفي بولندا والاتحاد السوفيتي صممت دورات دراسية كاملة من أجل تعليم الكبار تُبث بالراديو والتليفزلون وتشتمل على موضوعات متنوعة مثل : الاقتصاد ، الشؤون العامة ، الفنون ، اللغات ، العلوم البيولوجية ، العلوم الاجتماعية ، والمهارات المنزلية .

وتضم هيئة الإذاعة البريطانية ال (BBC) في بنيتها التنظيمية ثمانية أقسام للإذاعة التربوية (٦٣ : ٢١٤) منها قسم التعليم المستمر بالراديو وقسم التعليم المستمر بالتلفزيون وقسم الجامعة المفتوحة ، وتعلن الهيئة عن تفاصيل برامجها التعليمية في المجلة الخاصة بالهيئة ، وذلك ثلاث مرات في العام في الأشهر : كانون ثاني/يناير ونيسان/أبريل وأيلول/سبتمبر . ومما يلفت النظر أنه حتى في بريطانيا وهي البلد المعروف برقى مستواه الثقافي العام ، هناك اعتقاد أكيد بأن أي برنامج يحمل عنوانا تربويا بحتا ، يعزف أغلبية الناس عن مشاهدتة (٦٣ : ٢٢٠) . ولهذا يحاول واضعو البرامج استخدام عناوين جذابة مثل Figure it out بدلا من « مبادىء الحساب » و « وخزانة الأطفال» عوضا عن « كيف تهيئين ملابس العائلة » .

وتعتبر الجامعة المفتوحة في بريطانيا التى افتتحت يوم ٣٠ ايلول /سبتمبر ١٩٦٩ ، أوضح الأمثلة القائمة على تطبيق أساليب متعددة في التعليم عن بعد (٥٨ : ١٥) . ومعروف أن تلك الجامعة تقدم برامج متنوعة في ميادين عديدة . مثل البرامج المخصصة للمعلمين والأطباء والباحثين الاجتماعيين والبرامج التي تتناول الصناعة والتكنولوجيا . الخ . .

كما تُستخدم « المقرارات متعددة الوسائل » في مشروعات بلدان أخرى متقدمة تكنولوجيا . من بين هذه المشروعات : مشروع ديف في ألمانيا الاتحادية ، وأوفر تايم في فرنسا ، وتيلايك في هولندا وترو في السويد ، ويونيد في أسبانيا (٥ : ١٨٥) . وتعطى إحدى الدراسات تفاصيل مفيدة عن تطبيق المنحى متعدد الوسائط من قبل « المعهد الرسمي للتعليم عن بعد في النرويج » الذي تأسس عام ١٩٧٧ . (٦٠ : ٢٦ - ٧)

٦ - ٣ - ٥ استخدام القمر الصناعي في نظم التعليم المفتوح :

إن أهم سبب وراء تحبيذ استخدام القمر الصناعي للأغراض التربوية ، هو أنه بمقدوره توفير خدمات واسعة الانتشار خاصة إلى المناطق الريفية ، بسرعة أكبر بكثير مما يمكن تقديمه بواسطة إقامة شبكة ميكروويف أرضية (٥٨ : ٤٨٣) . وعلى الرغم من ان تكاليف أي برنامج تربوي يستخدم القمر الصناعي قد تكون مرتفعة جدا من الناحية المطلقة ، فإن كلفة الطالب الواحد يمكن أن تصبح صغيرة جدا إذا كان عدد المستفيدين كبيراً جدا ، ذلك أن التكاليف الكبري تنحصر في كلفة المعدات وكلفة البرامج ، وتشغيل الشبكة .

وهذه أمثلة عن بعض التجارب القليلة الراهنة للاستخدام التربوي للأقمار الصناعية ، والتجارب التي نشير إليها تستخدم إما قمر وكالة الفضاء الأمريكية (ATS) أو قمر كندا (CTS) (٥٨ : ٤٨٦ - ٤٩٠) ومن المحتمل أن يقوم الاتحاد السوفيتي بتجارب مماثلة قريبا .

بدأت « جامعة هاواي » في عام ١٩٧١ باستخدام القمر (ATS —1) لنقل رسائل صوتية وفاكسيملي (صور الوثائق) بين مقرّيها في جزيرتي اوهو وهاواي اللتين تبعدان عن بعضهما بحوالي ٤٠٠ كيلو متر . ثم امتدت التجربة عام ١٩٧٢ لتشمل جزرا أخرى في المحيط الهادى وتوجد الآن عشر جزر مستفيدة من الشبكة تصل إلى نيوزيلندة . توجد

لدى بعض هذه الجزر اتصالات صوتية فقط على حين توجد لدى الأخرى قدرات على استقبال وإرسال إشارات تلفزيونية وطباعية . وقد تحققت أوجه استفادة متعددة من الشبكة بما في ذلك التبادل بين المكتبات والتشاور في الامور الطبية ، وإجراء مناقشات بين الطلبة ، وتدريب المعلمين ، والبحوث التعاونية .

وابتداء من أواخر الستينات ، أخذ « المعهد البرازيلي لبحث الفضاء » في دراسة الاستخدامات التي يمكن أن تحققها البرازيل للقمر الصناعي . وتوصل المعهد إلى أن حجم مشكلات التنمية في البرازيل تجعل من استخدام شبكة فضائية لتوزيع المعلومات أمرا يقدم إسهامات كبيرة في التربية والاتصالات . وبدأت المرحلة الأولى في ١٩٧٢ وغايتها اكتساب الخبرة بشأن الجوانب التقنية والتربوية للبث بالقمر الصناعي ، بالتعاون مع « جامعة ستانفورد » في الولايات المتحدة الامريكية واستخدام هذا البرنامج القمر الصناعي (ATS — 2) لبث الرسائل الصوتية وبرامج تلفزيونية . ويوفر العنصر الصوتي اتصالات ذات اتجاهين ويتيح التفاعل الحي أثناء المحاضرات والحلقات الدراسية . وتتضمن المرحلة الثانية استخدام القمر (ATS — 6) أما المرحلة الثالثة فتتضمن إنشاء البرازيل لشبكتها الفضائية الخاصة بها للاستخدامات التربوية وللاتصالات .

أما تجربة « الاسكا » باستخدام القمرين (ATS — 1 , ATS —6) فقد بدأت عام ١٩٧١ بثلاثة برامج هي : توفير الخدمات الطبية للقرى الست والعشرين الواقعة على مسافات متباعدة ، واستقبال البرامج الإذاعية القومية العامة من الولايات المتحدة جنوبي كندا ، وتقديم برامج تتضمن المواد الدراسية للمدارس القائمة في القرى . إضافة إلى ذلك شُجعت قرى الاسكا على استخدام الشبكة للاتصالات فيما بينها . ويتكون البرنامج التربوي من أربعة عناصر هي : مهارات اللغة الانكليزية للأطفال في مرحلة ماقبل الدراسة وفي المدرسة الابتدائية ، والتعليم الأولي ، والتربية الصحية ، وتدريب المعلمين اثناء الخدمة . ولدى معلمي التلفزيون اتصالات صوتية مزدوجة مع الصفوف الدراسية . ويتسلم معلمو الصفوف أدلة تتضمن مرامي وأهداف البرنامج ووصف محتوى البرامج وأدلة شرح الدروس ، ومقترحات للأنشطة التعليمية .

وفي مطلع عام ١٩٧١ حصل « اتحاد ولايات جبال روكي » في الغرب الأمريكي على منحة من وزارة الصحة والتعليم والرعاية الاجتماعية لإعداد خطة تفصيلية للقيام بتجربة تعليمية باستخدام القمر الصناعي (ATS — 6) وبدأت التجربة فعلا وكان التعليم موجها إلى طلاب المدارس الثانوية وأكد على ثلاثة مجالات هي : نشر المعلومات حول المهن ، أساليب التقويم الذاتي ، التعليم حول كيفية اتخاذ القرارات بشأن اختيار المهن .

وعقدت « الهند » في عام ١٩٦٩ اتفاقا مع وكالة الفضاء الأمريكية لإجراء تجربة لنقل برامج تربوية باستخدام القمر (ATS — 6) وكانت التجربة لمدة سنة فقط وهدفها اكتساب الخبرة فيما يتعلق بالجوانب الفنية والتقنية والتربوية للبث بالقمر الصناعي . وقد بدأت التجربة فعلا في آب ١٩٧٥ وبث بواسطة القمر الصناعي برامج تعليمية في مجالات منها تخطيط العائلة والزراعة والري وتدريب المعلمين . كما تضمن البرنامج دروسا في مواد مختلفة للأطفال ، وكانت برامج الأطفال تبث نهارا وبرامج الكبار مساء . (٦٣ : ١٩٨)

وتخرج إحدى الدراسات الهامة عن استخدام الأقمار الصناعية لأغراض تربوية بنتيجة مفادها انه من الصعب حاليا إصدار أحكام نهائية بشأن هذه القضية نظرا لأن التجارب فى هذا المجال مازالت محدودة وأن المشكلات المعقدة المصاحبة للإجراءات الفنية والإدارية والمالية والمطلوبة لم تدرس بعد دراسة كافية . لهذا تنصح الدراسة بترك النقاش مفتوحا والانتظار بعض الوقت ، وإلا فإن التسرع بالأحكام قد يضيف تعقيدات جديدة للموضوع . (٥٨ : ٤٩٥)

تجارب البلاد العربية في التعليم عن بعد :

لاتزال تجارب البلاد العربية في مجال استخدام أساليب التعليم عن بعد محدودة ، فقد أُستخدِم أسلوب التعليم بالمراسلة في ثلاثة أقطار هي : مصر والسودان ، وعلى نطاق أوسع قليلا في الجزائر . كما استخدمت الصحافة لأغراض تعليمية في تونس حيث يُستعان بالصحف والمجلات إضافة إلى صحف الحائط والملصقات والنشرات والكتيبات في برامج محو الأمية الوظيفي وتنمية المجتمع وحملات الثقافة الجماهيرية ، وأهمها جريدة زراعية (الأمة) ، ومجلة زراعية (تونس الخضراء) ، وجريدة (اقرأ) ، ومجلة (التربية الاجتماعية) وكل من هاتين الأخيرتين موجه للدارسين في مرحلة المتابعة[٦٢] . ومن البلدان العربية الأخرى التي تستخدم الصحف والمجلات لأغراض محو الأمية والتنمية الريفية ولأغراض تربوية اخرى : العراق (المستقبل والمعرفة) ، والسودان (الكبار) والمغرب (منار المغرب) ومصر (التعاون الزراعي) واليمن الديمقراطية (صحيفة العمال) .

أما الراديو فيجري استخدامه في برامج محو الأمية وتعليم الكبار في مصر حيث بدأ منذ عام ١٩٦٨ بتنفيذ مشروع محو الأمية عن طريق الراديو . وإضافة إلى البرامج التعليمية التي تبثها محطات الإرسال الرئيسية ، أنشئت شبكة محلية تتكون من ست محطات بث فرعية منتشرة في أنحاء البلاد تستهدف برامجها تطوير المجتمعات المحلية .[٦٤] ويوجد حاليا برامج في محو الأمية والتعليم المستمر في السودان والعراق وليبيا والصومال . ويقتصر استخدام التلفزيون لمثل هذه الأغراض على قطرين عربيين هما العراق ومصر[٦٤] . وهناك برامج تلفزيونية في عدة أقطار عربية في مجالات الإرشاد الزراعي ، والثقافة العمالية ، والمرأة ، والتوعية الصحية ، والثقافة الجماهيرية العلمية والسياسية والاجتماعية ، والتدريب على بعض المهارات ، وتنمية الذوق الأدبي والفني ، ولكن معظم هذه البرامج يدخل في نطاق التعليم العرضي ، وليس التعليم غير النظامي .

يبقى موضوع القمر الصناعي والاستفادة من إمكاناته في التنمية التربوية في الوطن العربي . فقد تم إطلاق القمر الصناعي العربي الأول (عربسات) في ٢٨ شباط/فبراير ١٩٨٥ ، ثم أطلق القمر الصناعي العربي الثاني (عربسات ٢) في ١٨ حزيران/يونيو ١٩٨٥ ، ويعمل هذا القمر في الوقت الراهن كقمر أصيل بينما يعمل الأول كقمر احتياط .[٦٥] لقد كان إطلاق عربسات حدثا تاريخيا كبيرا في حياة العرب المعاصرة إلا أن استغلال الأقطار العربية لإمكاناته لايزال بعيدا عن مستوى الطموح . فعندما عقدت « ندوة القمر الصناعي العربي وآفاق تنمية الثقافة القومية » في أوائل عام ١٩٨٦ لاحظ الخبراء المشاركون في الندوة « أن عدم التوظيف الأمثل لإمكانات القمر في مجال الثقافة القومية يمثل هدراً ينبغي تلافيه في أسرع وقت ممكن ، خصوصا مع الإدراك أنه قد مضى أكثر من عام على وضع القمر

في مداره ، وأن ما تبقى من عمره الافتراضي قد لا يتجاوز ستاً أو سبعاً من السنوات . هذا فضلا عن أن البرامج المحدودة التي تم بثها ، رغم الجهود المقدرة التي بذلت فيها ، ما تزال دون الطموحات والامكانات التي يمكن أن تفيد بها التقنية العملاقة » (٦٥ : ٩٠) هذا وقد أكدت تلك الندوة في توصياتها على استخدام القمر الصناعي العربي في التعليم غير النظامي وذلك بمطالبتها بأن تعطي برامج الثقافة القومية ذات الصلة بقضايا التربية وتعليم الكبار أولوية ضمن البرامج الأخري المقرر بثها عن طريق هذا الوسط الاتصالي الهام .

ومما تجدر الاشارة اليه أن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم عن طريق الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار وبالتعاون مع الصندوق العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار والصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي ومؤسسة الانتاج البرامجي المشترك لدول الخليج العربي ، قد أعدت برنامجا تلفزيونيا عربيا موحدا لمحو الأمية باسم « آن الأوان » ، هو الأول من نوعه ، ليبث بواسطة عربسات . ويهدف البرنامج الى المساهمة في تعزيز الجهود الرامية لمحو الأمية بين المواطنين في إطار مبادىء استراتيجية محو الأمية في البلاد العربية . ويتكون البرنامج من ٤٥ حلقة مدة كل منها ٢٧ دقيقة . ويراعى في تركيب الحلقة أن تصاغ في خط درامي وأن تعالج واحدة من المشكلات الأساسية في المجتمع العربي . وتدور أحداث الحلقات بين حي شعبي في مدينة عربية كبيرة ؛ وقرية تعيش على الزراعة وتربية الحيوان ، وبلدة تقع على شاطىء البحر ؛ وبيئة صحراوية يعيش أهلها على الرعى والتنقل . ومن المتوقع أن يبدأ بث البرنامج في بداية عام ١٩٨٩ إذا تم إنجاز ما تبقى من إجراءات بشأنه وفقا للخطة الزمنية المقررة .

ومما يبعث على الارتياح والتفاؤ ل أن هناك محاولات جادة لانشاء جامعات عربية مفتوحة . أول هذه المحاولات وأقدمها مشروع « جامعة القدس المفتوحة » الذي تقوم به منظمة التحرير الفلسطينية ، والذى بدأ التفكير فيه منذ عام ١٩٧٥ حينما ظهرت الحاجة الماسة لتوفير فرص التعليم العالى والجامعي لأبناء الشعب العربي الفلسطيني . وقد قامت المنظمة بعدد من الدراسات بشأن هذه الجامعة يشارك فيها الصندوق العربي للانماء الاقتصادي والاجتماعي ومنظمة اليونسكو . وتم تحديد البرامج السته الرئيسية التي ستقدمها الجامعة [٦٦] وهي : برنامج التكنولوجيا للعلوم التطبيقية ، برنامج الأرض والتنمية الريفية ، برنامج البيت والتنمية الأسرية ، برنامج التربية والتدريب أثناء الخدمة ، وبرنامج الإدارة ، وبرنامج التعليم المستمر .

وقد أوضح رئيس جامعة القدس المفتوحة في الجلسة الختامية لندوة « التعليم عن بعد » التي نظمها منتدى الفكر العربي بالتعاون مع الجامعة ، أن هناك « مقررات تأسيسية » بالإضافة إلى هذه البرامج . من هذه المقررات ، مقرر التفكير المنهجي ، ومقرر الحضارة العربية الإسلامية ، ومقرر التحديات المعاصرة ، ومقرر تعليم الطالب كيف يتعلم بنفسه . (٦٦ : ٦) وفي الجلسة نفسها أعلن رئيس جامعة القدس المفتوحة أن الجامعة ستبدأ بالتدريس في الشهر العاشر من عام ١٩٨٨ .

والمشروع الثاني هو مشروع « الجامعة العربية المفتوحة » حيث وافق المؤتمر العام للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في دورته غير العادية المنعقدة في الخرطوم ١٩٧٨ ، على مشروع تقدم به الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار

يقتضي تكوين لجنة خبراء لدراسة إمكانية قيام جامعة شعبية مفتوحة في الوطن العربي . ثم نظم الجهاز في أواخر عام ١٩٧٩ « ندوة خبراء لدراسة إمكانية قيام الجامعة العربية المفتوحة » (٦٧) . وقد أوصت الندوة بأن تحظى الأهداف التالية للجامعة المقترحة ، إلى جانب أهداف محددة أخرى ، بأولوية خاصة : (٦٧ : ٢٥)

- تلبية حاجات الوطن العربي من المؤهلين في مستويات التخصص المتنوعة .

- توفير الفرص لقبول الطلاب دون التقيد بشروط الشهادة أو العمر أو الجنس أو أي قيد آخر بالنسبة للمواطن العربي حين تكون لديه القدرة على متابعة الدراسة .

- إعداد القيادات اللازمة في مشاريع محو الأمية وتعليم الكبار .

- توفير فرص التعليم المستمر لمواطنين تجاوزوا مستوى الأمية الأبجدية .

- توفير فرص الدراسة والتدريب التي لا تنتهي بالضرورة إلى شهادة جامعية .

ولا تتوفر لدينا معلومات عما تم إنجازه من خطوات لاحقة في سبيل تنفيذ هذا المشروع الحيوي الكبير .

أما بخصوص المحاولة الثالثة ، فقد لفتت انتباهنا إشارة وردت في النشرة الشهرية لمنتدى الفكر العربي في عمّان - العدد (٢٥) تشرين أول / اكتوبر ١٩٨٧ - ، مفادها أن المنتدى سيشارك مع مركز الأهرام للدراسات السياسية والاستراتيجية بتنظيم ندوة في عام ١٩٨٩ حول « الجامعة المفتوحة في مصر » .

خامسا : لمحة عامة عن الواقع الراهن للتعليم غير النظامي :

أما وقد استعرضنا هذه الفرشة الواسعة من برامج وأنماط التعليم غير النظامي بما تستهدفه من فئات متفاوتة ، وما تسعى إلى تأديته من وظائف متنوعة ، وما تتمثل فيه من أشكال إدارية وصيغ مؤسسية مختلفة ، وما تستخدمه من أساليب تعليمية متعددة . هذه البرامج المنتشرة في أقطار عديدة من أرجاء العالم والتي اضطررنا لتغطية أمثلة كافية عنها وتوثيقها ، إلى اللجوء إلى عدد كبير نسبيا من المصادر ، نظرا لعدم توافر مراجع حديثة موحدة ومكثفة تتضمن توصيفا وافيا لكل ما يتواجد من أنماط التعليم غير النظامي في عالمنا اليوم .

بعد هذا ، لابد لنا أن نتساءل كيف تبدو صورة برامج وأنشطة التعليم غير النظامية في واقعها الحالي ، وهل تتناسب مستوياتها ونوعياتها مع ما يحظى به هذا التعليم من اهتمام على المستوى النظري من جهة ، ومع سعة نطاق انتشاره من جهة ثانية .

أول ما يصدمنا عند النظر في هذا الأمر هو المفارقة بين الفكر والممارسة ، فالاتفاق على أن التعليم غير النظامي صيغة تربوية ملائمة من حيث وفائها بالحاجات التربوية واستجابتها الفورية لتلك الحاجات ، ومن حيث فوائدها

الاقتصادية والسياسية لفئات متعددة - خاصة الفئات المحرومة - في المجتمع ، ومن حيث قدرتها على ترجمة مبدأ التربية مدى الحياة إلى واقع فعلي ، هذا الاتفاق لم ينجح في إلغاء الهوة الكبيرة بين الأقوال والأفعال . بين السياسات التي يصرح بها المسؤولون عن التربية والتعليم والخطوات التي تتخذها بلدانهم لتنفيذ هذه السياسات ، بين الخطط المنهجية التي يضعها المفكرون والمخططون التربويون للتعليم غير النظامي وتطبيقها الفعلي في الميدان .

فمنذ مؤتمر طوكيو العالمي لتعليم الكبار (١٩٧٢) لفت مدير عام اليونسكو الأنظار لهذه المفارقة أثناء المناقشات الختامية للمؤتمر بقوله « حين يقارن المرء المناقشات التي انتهت لتوها هنا والمناقشات التي جرت في مؤتمرات سابقة من ذات الطبيعة ، يجد أن التقدم في الأفكار باهر . . إلا أنني أود هنا أن أعترف بشيء : أنه أحيانا تساورني الحيرة حول ما إذا كان من الممكن حقيقةً استيعاب مثل هذه الأفكار الجديدة . . ولو كان هذا الاستيعاب قد تم بصورة واقعية تماثل السرعة التي ظهر بها على مستوى الكلام ، لكنّا الآن نشهد تغيرات في مجتمعاتنا وهي تغيرات يجد المرء نفسه مضطرا إلى الاعتراف بأنها لم تحدث بنفس السرعة »(٥ : ٣١٩)

وبعد مرور أكثر من عشر سنوات على ذلك التاريخ ، يبدي عدد من الخبراء في اجتماع دولي أسفهم لأن مضامين مبدأ التربية المستمرة لا تنعكس في القرارات ولا في الخطط التربوية بالمستوى المطلوب ، رغم أن هذا المبدأ أصبح قضية محورية في الحوار المعاصر حول التربية .(٢٣ : ٢٥) بل هناك من يحذر بأننا في هذا المجال ، نشهد عودة إلى الوراء .(٥٧)

وقد تمثلت هذه المفارقة بين الفكر والتطبيق أول ما تمثلت بضآلة الاعتمادات المخصصة للتعليم غير النظامي على الصعيد الوطني كما أن المعونات الدولية والثنائية في هذا الميدان غير كافية . فهناك شكوى عامة عالميا(١٠،٥ : ٣) وعربيا(٧ : ٣٨، ١١) من شحة الموارد المتوافرة لهذا التعليم ، الأمر الذي ترتب عليه عدد من الآثار السلبية . من هذه الآثار سوء التوزيع الجغرافي لفرص التعليم غير النظامي بحيث تبقى المناطق الريفية والنائية الأقل حظا في الحصول على هذه الفرص . ومنها صعوبة توفير مبانٍ خاصة مما يجعل معظم برامج التعليم غير النظامي تقدم في مبان « مستعارة » غير ملائمة في أغلب الحالات . ومنها أيضا عدم وجود خدمات توجيه وخدمات استشارية بصورة كافية(٥ : ٥٠و١٠٨و١٣١)

والأهم والأخطر من كل ما تقدم أن عدم توفير الدعم المالي المناسب للتعليم غير النظامي تسبب في إيجاد أكبر عائق يحول دون تحسين برامج هذا التعليم ورفع مستواه ، وهو افتقاره إلى العاملين المؤهلين المتفرغين - خاصة المعلمين - الكافين للاضطلاع بالأعباء المتعددة من تعليمية وفنية وإدارية وتوجيهية ، التي يتطلبها هذا التعليم . فقلة المكافآت الشهرية لا تشجع حتى العاملين غير المتفرغين في الاستمرار فيه(٧ : ١٥) . وعدم توافر المعلمين المؤهلين يؤدي في الغالب إلى اتباع الأساليب التقليدية في التعليم وفي التقويم دون تغيير يذكر .

ومن المظاهر السلبية الأخرى التي يعاني منها التعليم غير النظامي ضعف التنسيق - بل وانعدامه أحيانا - بين أنشطته وبرامجه المتعددة . وهذا ناتج أساسا بسبب تعدد وتنوع الإدارات والهيئات والمؤسسات التي تتعهد هذا التعليم . فعندما تترك « كل مؤسسة تعمل على هواها (كما هو حاصل في الأغلب الأعم) ، فإن المبادرات التي تُتخذ لصالح السكان لا تكون موجهة نحو هدف محدد . وبذلك تنفق موارد أكثر لنتيجة أقل »(١ : ٥٢)

ويكمن وراء كل هذه السلبيات حقيقة أن الجهات المعنية نفسها لاتمنح التعليم « بميقات مخفّض » والتعليم عن بعد « القيمة عينها الممنوحة للتعليم التقليدي ، كما أن « تسعير شهادات » التعليم غير النظامي في سوق العمل يتم وفق مستويات أدنى من تلك التي تُسعر بموجبها شهادات التعليم النظامي

وتتماثل ملامح واقع التعليم غير النظامي في الوطن العربي مع الصورة العامة لهذا التعليم على الساحة العالمية ، فيجمل أحد الخبراء العرب في هذا الميدان هذه الملامح بقوله « . . أن معظم مشاكل هذا النوع من التعليم ناجمة عن النظرة الهامشية فهو لا يكاد يكون تعليما بالمعنى المتعارف عليه ، خاصة في تسعير شهاداته في سوق العمل مما يجعل الاقبال عليه ضعيفا ، أضف إلى ذلك ما يعانيه من شحة في الموارد ، وضمور في خبرات القائمين على أمره وابتعاده عن الأساليب الحديثة في التعليم »(١١ : ١٣٩)

سادسا : اتجاهات تطوير التعليم غير النظامي :

في هذا القسم الأخير من الدراسة لا يتسع المجال لوضع مقترحات تفصيلية بشأن تحسين وتجديد التعليم غير النظامي ، وإنما نكتفي بذكر بعض الاتجاهات الرئيسية التي يبدو أن هناك اتفاقا عاما على أن العمل على هديها يؤدي بهذا التعليم إلى وضع أفضل ، ونلخص فيما يلي أهم هذه الاتجاهات باعتبارها نقاط انطلاق في السعى لتطوير التعليم غير النظامي :

١ ـ النظر في تطوير التعليم غير النظامي في إطار التطوير الشامل للتنمية التربوية ككل ، وبهذا تصبح سياسة هذا التعليم وخططه جزءا لا يتجزأ من السياسة التربوية والخطط التربوية العامة . على اعتبار أن التربية كل متكامل يشمل التعليم النظامي والتعليم غير النظامي والتعليم اللانظامي والتعليم العرضي ، في إطار التعليم المستمر . وأن هذه النظرة الشمولية للنظام التربوي العام تستند بدورها إلى النظرة الكلية للحياة بكل ميادينها ، وللتنمية بكل أبعادها : اقتصادية واجتماعية وثقافية وسياسية . من هنا فإن تخطيط التربية ينطلق من تخطيط التنمية الشاملة . هذا الاتجاه الشمولي المفروض فيه أن يهيء المناخ والظروف المناسبة لتحقيق الأمور الهامة التالية :

١ ـ ١ ـ إنشاء قسم أو دائرة خاصة بالتعليم غير النظامي في الهياكل الإدارية لوزارات التربية ووزارات التعليم العالي على نفس مستوى الأقسام أو الدوائر المعنية بالتعليم النظامي .

١ ـ ٢ ـ وضع خرائط تربوية تتضمن تشخيصا دقيقا للحاجات التعليمية في المدن وفي الأرياف وفي البوادي ، كما يتضمن مسحا شاملا للطاقات والامكانات والموارد التي يمكن استخدامها لتيسير التعليم - بكل أشكاله - وتسييره وتطويره . وقد أصبحت الخريطة التربوية أسلوبا هاما من أساليب التخطيط التربوي الحديثة على المستوى الوطني وعلى المستوى المحلي ، على أساس أن تشخيص الواقع بدقة هو الخطوة الأولى في سبيل الإصلاح القويم .

١ ـ ٣ ـ التنسيق بين كافة الأفراد والجهات المعنية بالتربية في الأسرة وفي المدرسة وفي المسجد وفي المنتدى وفي المركز الاجتماعي ، الخ . قوميا ومحليا ، واشتراك الجميع باتخاذ القرارات الهامة ، وبهذا يتحقق مبدأ ديمقراطي أساسي .

١ ـ ٤ ـ تعزيز المشاركة الفعّالة في التربية ـ للصغار والكبار ـ من قبل الجميع ولأجل الجميع (المجتمع المعلم والمتعلم) ، وبهذا يتحقق مبدأ التعاون والتضامن . وفي هذا الصدد يقترح أحد النقاد العنيفين للمدرسة التقليدية إلغاء المدرسة وقيام النظام التربوي على « شبكات اتصال »(٢٥ : ١٥٦) يقوم كل من لديه ما يستطيع تعليمه للآخرين وكل من يرغب في تلقي العلم ، بالاتصال ببعضهم البعض عن طريق وسائط الاتصال المتنوعة والمتطورة باستمرار .

١ ـ ٥ ـ توزيع الموارد البشرية والمالية والمادية توزيعا عادلا بين أنواع التعليم ـ النظامي وغير النظامي والعرضي ـ وفقا للحاجات التعليمية والحاجات الأساسية المرتبطة بها ، وبهذا تتحقق العدالة .

١ ـ ٦ ـ إصدار التشريعات التي تنظم كيفية توفير فرص متكافئة في التعلم والتعليم لجميع الناس وفقا لحاجاتهم ورغباتهم وظروفهم وتوفر التسهيلات والحوافز اللازمة لانتقال المتعلمين بين العمل والدراسة على فترات متعاقبة أو بالجمع بينهما على أساس التفرغ الجزئي أو غير ذلك من صيغ مرنة قابلة للتكيف مع ظروف الأفراد الشخصية والمهنية . مع اتخاذ ما يلزم لإعطاء الحق بأخذ إجازات بأجر لغرض الدراسة واحتساب الدراسة الإضافية لغرض الترقية المهنية وما إلى ذلك من حوافز ، وبهذا تتحقق المساواة .

١ ـ ٧ ـ الاستعانة بجميع وسائط الاتصال الجماهيري من صحافة وإذاعة وتلفزيون لتوعية المجتمع بأهمية التعليم غير النظامي وما يصاحبه من محفزات ، وللتعريف بالفرص التعليمية المتاحة سواء في التعليم النظامي أو غير النظامي ، إذ لابد من تقديم هذه المعلومات بصورة منتظمة ومستمرة ، على أن يساعد أجهزة الإعلام في هذه المهمة مكاتب استشارية تتوزع في أرجاء البلاد وتتخذ من المدارس أو الجامعات أو المساجد أو المنتديات أو ما يماثلها من مؤسسات عامة ، مقرات لها .

٢ ـ تهيئة القيادات العلمية والفنية الرفيعة للتعليم غير النظامي في اختصاصات عليا كالتخطيط التربوي واقتصاديات التعليم وتقويم المناهج وتكنولوجيا التربية . وإعداد كوادر مؤهلة لهذا التعليم من معلمين وإداريين وموجهين على مستويات لا تقل عن تلك التي يُعد بموجبها العاملون في التعليم النظامي .

٣ ـ إدخال المفاهيم والاتجاهات الحديثة في التنمية والتربية في مناهج إعداد وتدريب العاملين في التربية على كل المستويات ـ مثل مفهوم التنمية الشاملة المستقلة ، والتربية مدى الحياة ، وتعليم الكبار ، والتعليم الأساسي المتكامل ، والمجتمع المعلم والمتعلم ، وتكنولوجيا التربية . . الخ .

٤ ـ تحقيق المساواة في النظر إلى التعليم النظامي والتعليم غير النظامي وفي تقييم كل ما يتعلق بهما من مؤهلات وشهادات ومكافآت . فالمسألة عند مقارنة التعليم غير النظامي بالتعليم النظامي هي مسألة « اعتبار » بالدرجة الأولى ، ومتى ما ساوى المجتمع بنظرة الاحترام المطلوبة لكليهما ، تشجع الناس على الإقبال على التعليم غير النظامي والاستفادة من مجالاته المتنوعة الواسعة . وقد استطاعت الصين تحقيق ذلك فعلا في تعليم الراغبين في الاستمرار في التعلم وتحسين

كفاءاتهم ، حيث يتابعون الدراسة « في مؤسسات التعليم العالي العادية أو الجامعات التلفزيونية أو جامعات العمال . وحين ينهون دراستهم وينجحون في امتحاناتهم ، يمنحون شهادة ، ويصار إلى الاعتراف بملفهم من قبل الدولة . وتلحظ النصوص الرسمية أيضا أن يكون لملفات خريجي الجامعات التلفزيونية وجامعات العمال قيمة مساوية لقيمة ملفات الخريجين من مؤسسات التعليم العالي العادية ، في ما يتعلق بالاستخدام ، والترقية والأجر »[٧٠:٤٣] ، وكذلك فعلت كل من كوبا وتنزانيا .[٤]

٥ ـ تشجيع البحوث في ميدان التعليم غير النظامي مع التأكيد على البحوث التطبيقية التي تكتسب قيمتها الحقيقية من ارتباطها بمشكلات واقع هذا التعليم وسعيها لإيجاد حلول عملية ملائمة لها وبالأخذ بالأسلوب العلمي نعزز ثقتنا بالعقل البشري واعتماده في الحياة . أما المجالات التي يمكن أن تجري فيها هذه البحوث فواسعة جدا ، منها مثلا : دراسة طبيعة وخصائص الفئات المستهدفة في هذا التعليم وتأثير مختلف الحوافز ـ مادية ومعنوية ـ في تشجيعها على مواصلة التعليم ، ومنها تصميم وتنفيذ وتقويم المناهج الدراسية المتنوعة ، وإجراء تجارب على أساليب التعلم والتعليم المختلفة لتقييمها في ضوء نتائجها الفعلية ، ومنها أيضا إجراء دراسات مقارنة عن تجارب الدول الأخرى في هذا الميدان للاستفادة مما هو ملائم منها . الخ ، وبهذا يتحقق مبدأ الانفتاح العلمي مع الثقافات الأخرى .

٦ ـ التكامل بين التعليم النظامي والتعليم غير النظامي ، هذا الاتجاه ينبثق عن مبدأ الشمول الذي تحدثنا عنه في النقطة الأولى في أعلاه ـ غير أن الاهتمام البالغ الذي حظي به هذا الاتجاه خلال عقد الثمانيات ، جعلنا نفرد له نقطة مستقله . فقد قامت من أجله دراسات على المستوى الدولي .[٤،١٥،٤٦،٤٧] وعلى المستوى العربي[٦٨] ، وعقدت ندوات جرى فيها حوار حول هذه القضية الهامة دوليا[٢٣] وعربيا[٧،٣٤،٦٩] . يضاف إلى ذلك أن البيان الصادر عن « مؤتمر أبو ظبي » (١٩٧٧) دعا الدول العربية إلى :[١٨:٢٦]

« انتهاج سياسة من شأنها إقامة نظم تعليمية ملائمة كاملة ومتكاملة مع الاستعانة بموارد التعليم النظامي وموارد التعليم غير النظامي معا في إطار ديمقراطية التعليم والتربية المستديمة » .

كما أوصى مؤتمر وزراء التربية في هراري (١٩٨٢) الدول الإفريقية الأعضاء :[١٧:٢٧] « أن تعمل . . على وضع تخطيط للتربية يتيح تنسيقا أفضل بين التعليم المدرسي ومختلف أشكال التعليم خارج المدرسة بطريقة تكفل الاستخدام الرشيد للموارد البشرية والمادية المتاحة » .

وأيد المؤتمر الدولي الرابع لتعليم الكبار (١٩٨٥) هذا الاتجاه حيث أوصى السلطات المعنية في الدول الأعضاء :[١٦:٥١]

« أن تنظر بصفة خاصة في سن التشريعات اللازمة لتيسير مزيد من التنسيق بين القطاعين بغية فتح القنوات بين التعليم النظامي وغير النظامي ليتمكن الأفراد من الانتقال بينهما بدون أية عوائق غير ضرورية ، ولتعزيز الاعتراف الفعلي بالشهادات التي تمنح في التعليم غير النظامي » .

هذا وقد جعلت استراتيجية محو الأمية في البلاد العربية « تحقيق التكامل بين التعليم المدرسي وغير المدرسي » أحد مبادئها العشرة الأساسية .(١٩: ١٦)

إن الحديث عن أية قضية اجتماعية ، إنسانية ، مصيرية ، حديث يتصل بتفضيلات قيمية معينة . من هنا ، فإن الحديث عن التعليم في الوطن العربي ، أي تعليم نظامي أو غير نظامي أو سواهما ، لابد أن يؤدي بنا في نهاية المطاف إلى تساؤل كبير : كيف يستطيع العرب على مستوى القيادات ، وعلى مستوى القواعد ، وفي أوساط المثقفين تربويين وغير تربويين ، أن يتعاونوا على إقامة نظام تربوي عربي عام موحد ، على أسس من قيم ومبادىء الإسلام كنموذج حضاري[٦٨] . تلك الأسس التي تكرم الإنسان وتحترم حريته ، وتؤمن بالحق وبأعمال العقل ، وتحكم بالعدل والمساواة ، وتدعو إلى إتقان العمل وتدعيم التكافل الاجتماعي ، وتأخذ بالشورى وتعزيز السلام . فيحققوا بذلك تجربة فريدة تعود بالخير عليهم ، كما يفيد منها الآخرون ، ويستفيدوا هم في الوقت نفسه ، من تجارب الأمم الأخرى وخبراتها ، أخذا بمبدأ التبادل الحضاري تأثرا وتأثيرا ، أخذا وعطاءً .

* * *

مراجع الدراسة

(١) هاربنز س. بولا «آفاق التعليم غير النظامي» في اليونسكو، مستقبل التربية، مجلة دورية للتربية، العدد الاول ١٩٨٣، تصدر عن: مركز مطبوعات اليونسكو، القاهرة. (ص ص: ٤٣ - ٥٤)

(٢) — Evans, David R. "The Planning of Nonformal Education," Fundamentals of Education Planning 30, UNESCO, IIEP, Paris 1981.

(٣) — Coombs, Phillip H. "Nonformal Education: Myth Realities, and Opportunities," Comparative Education Review 20:3 1976. p. 281-293.

(٤) — Kjell Rubenson "Interaction between Formal and Non-Formal Education" Paris Conference, Paris: 1982

(٥) جون لو، «تعليم الكبار - منظور عالمي»، المركز الدولي للتعليم الوظيفي للكبار في العالم العربي، سرس الليان: ١٩٧٨.

(٦) فرنسيسكو سويت مورالس، «جوانب تمويل التعليم غير النظامي» في اليونسكو، مستقبل التربية (انظر المرجع (١) في اعلاه للتفاصيل) (ص ص: ٥٥ - ٦٢)

(٧) مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية (يونديباس)، «الحلقة الدراسية شبه الإقليمية حول التخطيط المنسق لتطوير التعليم النظامي وغير النظامي في المنطقة العربية»، وثيقة العمل الرئيسية، القاهرة: ٢٢ - ٢٧ سبتمبر/ أيلول/ ١٩٨٤.

(٨) — Coombs Philip H. et al., "New Paths to Learning for Rural Children and Youth," Essex, Connecticut International Council for Eduction Development, 1973, pp. 9-13.

(٩) — Mondiale Banque, "Education, Politique Sectorielle," Washington, D.C., Banque Mondiale, 1980. p. 17

(١٠) اليونسكو: مركز سرس الليان: مجلة آراء، العددان الأول والثاني السنة السابعة ١٩٧٧. (ص ص ١٠٩ - ١٣٨).

(١١) هاشم أبو زيد الصافي «واقع التعليم غير النظامي في الوطن العربي»، في تعليم الجماهير، مجلة يصدرها الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار، العدد (٢٥) مارس/ اذار السنة الحادية عشرة ١٩٨٤، (ص ص: ١٢٥ - ١٤١)

(١٢) ليراسر يتيفاسن، «التعليم غير النظامي» ترجمة محمد عزت عبدالموجود وآخرون، الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار. ١٩٨٤.

(١٣) — Freiri Paulo, "Pedagogy of the Oppressed," Seabury Press, New York, 1979 1970.

(١٤) روي بروسر، «تعليم الكبار في البلدان النامية» ترجمة ابراهيم مهدي الشلبي، ومراجعة احمد حقي الحلي، الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار، بغداد: ١٩٨٠.

(١٥) — UNESCO, "Planning and Management of the Integrated Development of Formal and Non-Formal Education: A Re view of the Possibilities and Difficulties." by: Wyn Country and Gerhard Kutch, S. 55, ED-78-WS-73.

(١٦) اليونسكو، «المؤتمر الدولي الرابع لتعليم الكبار»، باريس: ١٩ - ٢٩ مارس/ اذار ١٩٨٥ التقرير النهائي.

(١٧) اليونسكو، «مؤتمر وزراء التربية والوزراء المسؤولين عن التخطيط الاقتصادي في الدول الافريقية الأعضاء، تنظمه اليونسكو بالتعاون مع اللجنة الاقتصادية لافريقيا ومنظمة الوحدة الافريقية، هاراري: ٢٨ يونيو/ حزيران - ٣ يوليو/ تموز ١٩٨٢، التقرير النهائي.

(١٨) اليونسكو، «مؤتمر وزراء التربية والوزراء المسؤولين عن التخطيط الاقتصادي في الدول العربية»، نظمته اليونسكو بالتعاون مع اليسكو، ابو ظبي، الامارات العربية المتحدة: ٧ - ١٤ نوفمبر/ تشرين الثاني ١٩٧٧. تقرير نهائي.

(١٩) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم «استراتيجية محو الأمية في البلاد العربية»، تونس: ١٩٨٧.

(٢٠) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار، «اللقاء العربي من أجل السعي لإنشاء الاتحاد العربي لتعليم الكبار» بغداد: من ٢٤ إلى ٢٧ تشرين الأول (اكتوبر) ١٩٨١.

(٢١) — Toffler Alvin, "Future Shock," 27 Printing, 1974, A Bantam Export Edition.

(٢٢) مركز دراسات الوحدة العربية، جامعة الأمم المتحدة: مشروع المستقبلات العربية البديلة، منتدى العالم الثالث: مكتب الشرق الأوسط، «صور المستقبل العربي» إعداد إبراهيم سعد الدين وآخرون، الطبعة الثانية، بيروت، كانون الثاني/ يناير، ١٩٨٥.

(٢٣) — UNESCO., "International Meeting of Experts on the Implementation of Lifelong Education Principles in Member States: Statement and Prospects." Hamburg, UIE, 2-6 May, 1983.

(٢٤) — Faure Edgar, "Learning to Be: The World Eduction Today and Tomorroz.," UNESCO, Paris, 1972.

(٢٥) — Illich, Ivan; et. al. After Deschooling What? Edited by Alan Garther, Collin Greer and Frank Riessman. Perennial Library, 1973.

(٢٦) منظمة الأمم التحدة للتربية والعلم والثقافة « الخطة متوسطة الأجل الثانية (١٩٨٤ - ١٩٨٩) » وثيقة ٤ د أ/ ٤ المعتمدة ، باريس : ١٩٨٣ .

(٢٧) محمد أحمد الغنام « تأملات في مستقبل التعليم في المنطقة العربية خلال العقدين ١٩٨١ - ٢٠٠٠ » في مجلة التربية الجديدة ، العدد الحادي والعشرون - عدد خاص - أيلول/ سبتمبر - كانون أول ١٩٨٠ .

(٢٨) — Coombs Philip H., The World Educational Crisis: System Analysis; Oxford University Press, New York: 1968.

(٢٩) اليونسكو ، المؤتمر العام ، الدورة الرابعة والعشرون ، باريس ١٩٨٧ « تقرير المدير العام عن مشروع برنامج العام الدولي لمحو الأمية وتقرير عن نتائج الأعمال المنجزة لإعداده » . الوثيقة ٢٤م/ ٦٧ في ٣٠/ ٩/ ١٩٨٧ .

(٣٠) جون رايان ، « بعض المشكلات الأساسية في محو الأمية » في « مستقبليات » مجلة التربية الفصلية لليونسكو ، العدد (٥٥) باريس : ١٩٨٥ . (ص ص ٤٠٩ - ٤١٦) .

(٣١) اليونسكو ، الوثيقة المرقمة (تربية) ٨٥/ مؤتمر ٢١٠/ كول (قسم الترجمة والمؤتمرات) ٤ .

(٣٢) سيرج واغنر « الأمية ومحو الأمية في كندا » في « مستقبليات » ، اليونسكو العدد (٥٥) ، باريس : ١٩٨٥ (ص ص : ٤٤٣ - ٤٥٥) .

(٣٣) مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم في الملكو الأردنية الهاشمية « اجتماع كبار المسؤولين عن التربية والتعليم في الدول العربية» عمان/ الأردن : ٢٢ -١٦ حزيران/ يونيو ١٩٨٧ ، التقرير الختامي .

(٣٤) اليونسكو : « البرنامج الإقليمي لتعميم التعليم الابتدائي وتجديده ومحو الأمية في الدول العربية بحلول عام ٢٠٠٠ » عمان ٢٠/ ٤/ ١٩٨٨ ، وثيقة العمل المقدمة لاجتماع الخبراء حول هذا الموضوع المنعقدة في عمان ١٨ - ٢١ حزيران/ يونيو ١٩٨٨ .

(٣٥) ديفيد بروكنتون ، روجر وايت ، « بريطانيا : التعليم غير النظامي في ظروف بطالة الشباب » (انظر المرجع (١) في أعلاه للتفاصيل) ، (ص ص : ٧٩ - ٩٠) .

(٣٦) — Reimer Everott: "School is Dead: Alternatives to Eduction.," Anchor Book Edition, New York: 1972

(٣٧) Illich Ivan: "Deschooling Society.," Harper and Row, New York: 1970

(٣٨) National Commission on Excellence in Education. 'A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform, Washington D.C., Government Printing Office 1933

(٣٩) Sheffield J.R. and V.P. Diejomaoh., "Non-formal Eduction in African Development," African American Institute, New York: A 1972

(٤٠) بيرل ليفنغر « الخروج من الحلقة المفرغة : تغذية ، صحة ، نتائج مدرسية » في التربية الجديدة ، العدد التاسع والثلاثون ، أيلول (سبتمبر/ كانون أول (ديسمبر) ١٩٨٦) . (ص ص ١٣١ - ١٣٨) .

(٤١) جليير توكالفو « تجربة مشتركة لليونسكو واليونيسيف في مجال التربية قبل المدرسية غير النظامية في شيلي » . في اليونسكو : مستقبليات العدد (٥٦) ١٩٨٥ . (ص ص ٦٩٣ - ٧٠٠) .

(٤٢) محمد عثمان السماني ، « الخلاوي ورياض الأطفال في منطقة مشروع الرهد بالسودان » في « دور الخلاوي في تنمية وتطوير المجتمعات المحلية » ، « التعليم والتنمية في الوطن العربي » - سلسلة دراسات ووثائق العدد (١٢) آب/ أغسطس ١٩٨٥ . (ص ص : ١٣ - ٢٠) .

(٤٣) شتراناييك ، « الهند : تعميم التعليم الابتدائي بواسطة التعليم غير النظامي » في اليونسكو ، مستقبل التربية ، العدد الأول ١٩٨٣ ، تصدر عن مركز مطبوعات اليونسكو بالقاهرة . (ص ص ٦٣ - ٧٨) .

(٤٤) اريك رايميكرز وميريم باكلي « تعليم أساسي متكامل من أجل التنمية الريفية » في اليونسكو : « مستقبليات » العدد (٥٥) ، باريس : ١٩٨٥ (ص ص : ٥٠٣ - ٥١٩) .

(٤٥) — Liveright A.A. and N. Hay-good., "The Exeter Papers," Boston, 1969 p. 9.

(٤٦) منظور أحمد « التعليم غير النظامي والقضايا التربوية الحرجة » ، في اليونسكو ، « مستقبل التربية » ، (انظر المرجع (١) في أعلاه للتفاصيل) (ص ص : ٣١ -٤١) .

(٤٧) — Delker V. Paul, "The U.S. Community College Experience In Co-Ordinating School and Out - Of - School Education." in UNESCO: Reports Studies c. 102, Paris: 1983.

(٤٨) أحمد التل « كليات المجتمع الأردنية بوصفها نمط من أنماط التعليم المستمر » . في الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار ، « التعليم المستمر في مجال تعليم الكبار » ، أعمال ندوة . أسس التعليم المستمر في مجال تعليم الكبار ، أبو ظبي : ١٣ - ١٧ يناير/ كانون الثاني ١٩٨٥ . بغداد : ١٩٨٦ (ص ص ٢٦٩ - ٣٣٣) .

(٤٩) — "Polyvalent Adult Education Centers., Report of the Asian Regional Seminar on Polyvalent Adult Education Centers orgnised by Ministry of Education and Social Welfare, Bombay 20-27 September, 1971.

(٥٠) مانويل غراسيا نفارو وخوان كارلوس لوبيز ايسمن « تعليم الكبار في الأندلس » في « مستقبليات » اليونسكو ، العدد (٥٥) ، باريس : ١٩٨٥ . (ص ص : ٤٣٣ - ٤٤٢) .

(٥١) — UNESCO, "MOBRAL, The Brazilian Adult Literacy Experiment," Educational Studies and Documents. No. 15. 1975.

(٥٢) — UNESCO, "Functional Literacy in Mail. Training for Development," Eductional Studies and Documents, No. 10, 1973

(٥٣) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار « علم تعليم الكبار » الجزء الثاني ١٩٨٥ « نماذج عربية في التخطيط للحملات الشاملة لمحو الأمية » إعدا هاشم أبو زيد الصافي (ص ص ٣١ - ٦٦) .

(٥٤) يوسف حلباوي ، « الموارد البشرية والتعليم والتدريب والتنمية في الوطن العربي » في جامعة الدول العربية : « شؤون عربية » العدد (٤٩) آذار/ مارس ١٩٨٧م - رجب ١٤٠٧هـ ، (ص ص : ١١٧ - ١٣٤) .

(٥٥) سعاد خليل اسماعيل ، مطالب التنمية على محتوى التربية في الوطن العربي » ، بحث مقدم إلى « المؤتمر الفكري الأول للتربويين العرب » ، بغداد : ٥ - ١٩٧٥/٦/٧ . (ص ص : ٣٤٩ - ٣٨٦) .

(٥٦) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار « التعليم المستمر في مجال تعليم الكبار : الأسس - المفاهيم الاستراتيجية » أعمال ندوة أبو ظبي : ١٩٨٥ ، بغداد ، ١٩٨٦ (ص ص : ٢٢٧ - ٤٠٧) .

(٥٧) إيتوره جلبي « التربية المستديمة : واقعها وتوجهاتها المستقبلية » ترجمة : انطوان خوري ، في التربية الجديدة ، العدد (٣٩) أيلول (سبتمبر) كانون الأول (ديسمبر) ١٩٨٦ ، (ص ص : ٧٩ - ٨٤) .

(٥٨) — Mackenzie N., et. al. "Open Learning System and Problems in Post Secondary Education," The UNESCO Press, Paris: 1975.

(٥٩) لوني دودز ، « دليل إدارة مؤسسات التعليم عن بعد » ، ترجمة خليل إبراهيم حماش ، الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار ، ١٩٨٧ .

(٦٠) عايف حبيب « التعليم عن بعد وإمكانية استخدامه في جامعة عربية مفتوحة » في « تعليم الجماهير » مجلة يصدرها الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار ، العدد (٣٠) ، ديسمبر/ كانون أول ١٩٨٦ ، (ص ص : ٩ - ٣٥) .

(٦١) مارسيلا كاخاردو « شيلي : تجربة في التعليم غير النظامي في بيئة ريفية » اليونسكو : « مستقبل التربية » (انظر المرجع (١) أعلاه للتفاصيل) . (ص ص : ٩١ - ١٠٥) .

(٦٢) الطاهر العربي « طرائق انتاج واستخدام المواد التعليمية لاغراض التعلم في المناطق الريفية » التعليم والتنمية في الوطن العربي - سلسلة دراسات ووثائق ، (١٤) كانون الأول/ ديسمبر ١٩٨٥ ، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية .

(٦٣) — Hawkridge David and John Robinson, "Organizing Educational Broadcasting," The UNESCO Press, Paris, 1982.

(٦٤) عبد الفتاح جلال وسامي نصار « استراتيجيات التعليم في مرحلة ما بعد محو الأمية ومواصلة التعليم في إطار التربية المستديمة في جمهورية مصر العربية » ، التعليم والتنمية في الوطن العربي ، سلسلة دراسات ووثائق ، العدد (١٩) ، أكتوبر/ تشرين الأول ١٩٨٦ ، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية .

(٦٥) منتدى الفكر العربي ـ عمان ، سلسلة الحوارات العربية ، « إمكانات واستخدامات الشبكة العربية للاتصالات الفضائية » ، إعداد محمد القدسي ، عمان : ١٩٨٦ .

(٦٦) منتدى الفكر العربي وجامعة القدس المفتوحة سلسلة الحوارات العربية ، « التعلم عن بعد » ملحق ، الجلسة الختامية ، ٩ ديسمبر ١٩٨٦ .

(٦٧) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار « الجامعة العربية المفتوحة » ، بغداد : ١٩٨١ .

(٦٨) مسارع حسن الراوي « دراسات حول محو الأمية وتعليم الكبار في الوطن العربي » المكتبة العصرية . صيدا ـ بيروت : ١٤٠٧هـ ـ ١٩٨٧م .

(٦٩) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار « ندوة خبراء لدراسة طرق ووسائل فتح القنوات بين التعليم العام وتعليم الكبار » الرياض : ٥ ـ ٩ رجب ١٤٠١هـ (٩ ـ ١٣/ ٥/ ١٩٨١)م .

(٧٠) لاي هينغمن « تعليم العمال في الصين » اليونسكو : «مستقبليات » العدد (٥٥) ، باريس : ١٩٨٥ (ص ص : ٤٢٣ ـ ٤٣٢) .

* * *

شخصيات وآراء

الإمام عبد الحميد بن باديس ومنهجه في الاصلاح

محمود قاسم *

١ ـ السمات الأساسية في شخصية الإمام ابن باديس

لم يكن من عزمي التاريخ للإمام عبد الحميد بن باديس ، لأني اعتقد أنه ما من أحد يجهل تاريخ حياته وأثره في نهضة الجزائر الكبرى التي هي مفخرة الشعوب في القرن العشرين ، لما بذل فيها من تضحيات بشرية هائلة هي أدخل في باب الأساطير لولا أنها قدمت على مشهد من المعاصرين ـ أقول لما لم يكن من عزمي أن أؤرخ لحياة الشيخ ابن باديس فلربما ـ رأيت أن أرسم الصورة التي انطبعت في ذهني للسمات الواضحة في شخصية هذا الإمام حسبما ادّاني إليه فهمي لما قرأت له وسمعت عنه من بعض تلاميذه . واذا جازلي أن أوجز هذه الصفات النادرة في تعبير مركز قلت أن الشيخ ابن باديس هو السهل الممتنع . ذلك أن صفاته تتدرج من التواضع والرفق بالناس والتسامح معهم والتفاؤل لهم والاعتماد على الخالق إلى الصرامة في الحق والشجاعة التي لاتقف عند حد . هذا إلى ذكاء مفرط وتوفيق من الله جعله قادرا على توجيه الأمة الجزائرية إلى النصر في أناة وحزم .

أ ـ تسامحه ورفقة بالخلق وتفاؤله :

تتجلى هذه الصفات مجتمعة في مواطن عدة . فهو لا يسلك مسلك العلماء شديدى التزمت الذين يغرسون اليأس في النفوس لأنهم يظنون أن إصلاح النفوس لا يكون إلا بالزجر واللوم والاغلاظ في القول . بل نراه يأسر القلوب بتواضعه ومودته فقد قيل أنه كان يعامل تلاميذه كأبناء ، وإنه كان يودّعهم فردا فردا عند سفرهم

* صاحب هذا المقال هو المرحوم محمود قاسم أستاذ الفلسفة الإسلامية وعميد كلية دار العلوم سابقاً ، الذي وافته المنية في ٢٩ أغسطس ١٩٧٣ عن عمر يناهز الثمانين . في عام ١٩٦٦ زار الدكتور محمود قاسم الجزائر بدعوة من جامعة الجزائر لإلقاء سلسلة من المحاضرات العامة حول : « مناهج الاصلاح من الشرق منذ أواخر القرن التاسع عشر حتى عصر النهضة » . وهذا المقال المنشور هنا لأول مرة مأخوذ عن نص المحاضرة التي القيت حينئذ حول « منهج بن باديس في الاصلاح » ، وقد تفضل الدكتور / تركي رابح عمامرة مشكوراً بمراجعة النص واعداده للنشر .

إلى قراهم أو بلادهم . كما نجده يأخذ بيد المذنبين برفق يدعوهم إلى التوبة بإصلاح نفوسهم ، ويستحثهم على العودة إلى الله عندما يبين لهم أن جهاد النفس هو أعظم الجهاد وأن الله يقبل توبة العاصين لأنه كثير المغفرة . وقل أن نجد أحدا يشبهه في رفقة بإخوانه المسلمين فهو يقول لهم « إن كثرة الرجوع إلى الله يقابلها كثرة المغفرة منه . فلا يفتأ العبد راجعا راجيا المغفرة ولا تفقده كثرة ما يذنب عن تجديد الرجوع » . وهو يفتح باب الأمل أمام المذنبين عندما يؤكد لهم وجوب التوبة مهما عظمت الذنوب « فقد كان عباده يذنبون ويتوبون إليه ويغفر لهم ولا يزالون كذلك ولا يزال تبارك وتعالى لهم غفورا (١) ، إن التوبة هي طريق إصلاح النفوس لأنها تحول دون استمرار المعصية بدافع القنوط من رحمة الله .

والإمام ابن باديس لا يريد أن يقطع طريق العودة على أحد ، فأنه ينهى عن محاولة إذلال الخصم ووصفه بالكفر أو بأنه من أهل النار ، بل من الأفضل أن تعرض عليه البراهين على بطلان الكفر وسوء عاقبته . ومن حسن السياسة إلا يستخدم أسلوب التفريع الذى ينفر الناس من الوعظ . فليس ثمة نفع في أن يقال لمرتكب الكبيرة أنه فاسق بل الأولى أن يبين له قبح الكبيرة وضررها . ثم هو يبثُّ التفاؤ ل فى نفوس العاصين مع تحذير المؤمنين من العجب والغرور . فلربما كانت عاقبة من هو من أهل الكفر إلى الخير والكمال ، وربما ينقلب شخص من أهل الإيمان على عقبه في هاوية الوبال » . (٢)

وليس التفاؤ ل وقفا على الأفراد بل على الجماعات . فالشيخ ابن باديس يقوى أمل مواطنيه الذين استجابوا لدعوته بالرجوع إلى الكتاب والسنة والتمسك بعقائدهم وأخلاقهم الإسلامية فيقول في تفسير قوله تعالى : « إن الله يدافع عن الذين آمنوا ، إن الله لا يحب كل خوان كفور » هذا من الله تعالى خبر حق ووعد صدق للمؤمنين بأن يرد عنهم كيد أعدائهم ويبطل مكرهم ويكف شرهم وإن عظم منهم وكثر ، وإن هذا منه لهم متكرر متجدد . . (٣) . ثم هو يؤكد ذلك في موطن آخر عندما يصرح بأن الإيمان بالله والتمسك بدينه هو « السلاح الوحيد لحالة الجزائر ولا تنهض بهذا العلاج العظيم ، إلا إذا قمنا متعاونين أفرادا وجماعات فجعل كل واحد ذلك نصب عينيه ، وبدأ به في نفسه ثم فيمن إليه ، ثم فيمن يليه من عشيرته وقومه ثم جميع ملته . فمن جعل هذا من همه وأعطاه ما قدر عليه من سعيه كان خليقا أن يصل إلى غايته أو يقرب منها » (٤) وهو أكثر صراحة من ذلك عندما يخبرهم بأن الشعوب الإسلامية أخذت في علاج أدوائها » وإن ذلك وإن كان يبدو اليوم قليلا ، لكنه بما يحوطه من عناية الله وما يبذل فيه من جهود المصلحين سيكون بإذن الله كثيرا(٥) .

ب - رجاء في الله وفرار إليه :

وليس التفاؤ ل عنده نوعا من الآمال الساذجة أو تخيل المحال ، بل أساسه عمل وقوامه رجاء في الله « إذ من ذا الذى لم يجد نفحات الرحمات في أكثر الأوقات في أحرج الساعات . . لكن الشيخ ابن باديس لايتعجل رحمة الله

(١) تفسير ابن باديس ص ١٠٠

(٢) التفسير ص ١٥٠ - ١٥١

(٣) التفسير ص ٤٥٠ - ٤٥١

(٤) التفسير ص ١٦٤

(٥) التفسير ص ١٦٥

التي ستأتي . وقد زاد إيمانه باقتراب ساعة الخلاص من المحنة ، فقال في اجتماع عام : « أما بعد فمرحبا بأبناء الجزائر وأفلاذ أكبادها مرحبا بورثة مجدها الخالد وحماة مجدها الطارف وبناة مجدها الآتي الذي تتخبط به أحشاء الأيام[٦] ، ولم يكن ابن باديس إلا صادق الحدس ، فإن هذا التفاؤ ل الذي بعثه في النفوس يستطيع أي انسان أن يلمسه في هذه الطفرة العجيبة التي حدثت ما بين سنة ١٩٣٣ و١٩٤٨ ، أي عندما ينتقل مثلا من قراءة جريدة الصراط إلى جريدة البصائر ، إذ يجد أن التهاب الشعور وعظيم الثقة بالله وبالنفس قد بلغت حدا يبشر بثورة عاجلة ، قد تساءلت كيف خفي هذا التطور على الاستعمار مع كثرة عيونه ، فقيل لأنهم كانوا في غفلة عن أثر الروح الإسلامية في إحياء النفوس الهامدة . ومهما يكن من شيء فإننا نحمد الله أن خص عليهم ذلك ، بل نستطيع القول بأن سريان الأمل في النفوس كان اسرع من معدل تطور عقلية المستعمر . وهكذا وجد الاستعمار أمامه موجة من الشعور لاعهد له بها .

وكان الشيخ ابن باديس يعلم حق العلم أن التفاؤ ل لايثمر إلا إذا كان يرتكز إلى دعامة دينية هي الاعتماد على الله لا على المخلوق . وقد أشار في أثناء مقاومة الرجعية الطرقية له إلى أن النجاح لن يكون إلا في جانب هؤلاء الذين اتجهوا إلى الله مخلصين له الدين لا إلى المستعمر . لأننا « إذا رأينا طائفتين من المؤمنين تنازعتا فالتجأت إحداهما الى السلطان تستغيثه ، وتستعين به . . فأغاثها وانتصر لها وأمدها وقربها وأدناها وأما الاخرى فلم تستغث إلا بالله ولم تنتصر الأمة ولم تعتمد إلا عليه ولم تعمل إلا فيما يرضيه من نشر هداية الإسلام وتحملت في سبيل ذلك كل ما تسببت لها فيه الفئة الأخرى ومن تولته وهربت اليه - اذا رأينا هاتين الطائفتين عرفنا منها يقينا الفارة من الله والفارة إليه ، كنا ، إن كنا مؤمنين ، مع من فر إلى الله »[٧] .

وقد طبق ابن باديس هذا المبدأ على نفسه أول ما طبق لأنه فر إلى الله يستلهمه العون على إنقاذ الجزائر التي حطم الاستعمار شخصيتها ثم فتح أبوابها للمبشرين ، ولم يفر إلى غيره . فمضى يبث الروح الإسلامية في نفوس أبنائها لتحضنها أمام هذا الغزو الجديد . وقد كان الإمام مثالا أعلى للأستاذ الذي يريد تربية شعب بأسره فكان يقضي نهاره وشطرا من ليله للتدريس دون انقطاع اللهم إلا ساعة يخصصها للغذاء ثم يستمر في دروسه ولا ينهيها إلا بمجالس التذكير بعد صلاة العشاء . وكان يبدأ نهاره بتدريس النحو واللغة للصغار ويختتم دروسه بتفسير القرآن لجموع كبيرة من الكبار والصغار . وحسبها أعلم فإني لا أعرب أحدا من العلماء قدر له أن يخصص حياته للتدريس على النحو الذي فعل الشيخ ابن باديس ثم هو إلى جانب ذلك يعلم أبناء الجزائر وشيوخها احتسابا لوجه الله . فظن بعضهم أنه يتقاضى مرتبا كسائر الموظفين . وقد أشار إلى هذا الظن إشارة لطيفة جادة ومزحة فقال : « مضت عشرون سنة والناس يشكرون للحكومة توظيفها مدرسا يقضي سحابة نهاره وشطرا من ليله في خدمة العلم الديني واللساني ونشرة ، ظنا منهم أنني أتقاضى مرتبا كسائر الموظفين ، وأنا لم ارزأ الحكومة فلسا واحدا والفضل لله ، وماكنت إلا مدرسا متطوعا مكتفيا بالإذن لي في التعليم ذاكرا ذلك للناس عن الحكومة في المناسبات بالجميل »[٨] . ويسخر الشيخ عبد الحميد ابن باديس

(٦) التفسير ص ٤٦٧ - ٤٦٨

(٧) جريدة الصراط العدد السابع ١١ رجب ١٣٥٢ الموافق ٣ أكتوبر سنة ١٩٣٣ . .

(٨) الصراط العدد الاول ٢١ جمادي الاولى سنة ١٣٥٢ - ١٩٣٣/٩/١١

سخرية عذبة من الحكومة الفرنسية التي استغلت تضحيته بوقته من أجل التعليم لتتخذ ذلك دعاية لنفسها من أنها لاتحرم التعليم الديني . » فقد مضت عشرون سنة ، كما يقول ابن باديس ، والسواح الأجانب يأتون للجامع الأخضر يشهدون حلقات العلم ووفرة الطلاب ، فيعدون ذلك عناية الحكومة بالمساجد الإسلامية وتركها حرية التعليم للمسلمين » .

ج - خلق العفو :

إلى جانب هذه التضحية عن طيب خاطر ، مع ضعف بنيته ، تلك التضحية التي ينوء بها أسلم الناس جسما ، والتي عدها ابن باديس فضلاً من الله ، فإنا نجد لديه خلقا إسلاميا أصيلا وهو العفو فإن خصومه من الطرقيين ، وربما كان من ورائهم محركو الطرقية ، دبروا له أمرا ، فأفسد الله تدبيرهم ، عندما فشلت محاولة اغتيال ابن باديس . ولم ير الإمام أن ينتقم لنفسه بل عفا عن هذا الذي أرسل لاغتياله .

وحتى الآن لم نر إلا الجانب السمح السهل في شخصية ابن باديس ، وأظن آن لنا أن نعرض للجانب الصارم الممتنع ، بل لنا أن نقول إن طابع الصرامة والامتناع هو الغالب حتى في جانبه السهل لأنه كان في الحق ، صارما وممتنعا في تسامحه وسهولته ، بمعنى أنه قل أن يدانيه أحد في التسامح والرفق بالناس والتضحية من أجلهم . وأما الجانب الصارم الممتنع قلبا وقالبا فيتجلى في شدته العنيفة في الحق وشجاعته النادرة وما كان لأحد من معاصريه أن يدانيه في هذين الأمرين من قريب أو بعيد ، لأنه كان في الحق أكثرهم فرارا إلى الله وثقة في تأييده .

د - صرامته في الحق :

ولاشك أن تلاميذه ورفاقه أعرف الناس بمثل هذا الخلق عند ابن باديس لكنني رأيته خلال كتاباته في مواقف عديدة ، أذكر منها مثالين أحدهما كان في معرض الرد على أحد النواب الموالين للحكومة ، وكان قد زعم أن الحكومة الفرنسية هي صاحبة فضل على جمعية العلماء المسلمين الجزائريين ، لأنها تساعدها بالمال . فبدأ ابن باديس يصف هذا الرجل بأنه رضي لنفسه أن يكون أداة هدم للمستعمر وبوق شر وفساد في مجلس رسمي . ثم يعجب كيف زعم هذا النائب أن جمعية العلماء مسئولة عن الفتن والقلاقل في البلاد ، ولذا يصفه الإمام بالكذب ، ويحتج لذلك بالهدوء وعدم وجود صدام بين الحكومة وبين قوة أخرى « بل الموجود في الوطن حركة هادئة عامة نحو ما وعدت به فرنسا الجزائريين من حقوق تعطى لهم » ، وهذا لون جديد من الجهاد السهل الممتنع الذي يباشره ابن باديس في وقت ما كان أحدٌ يجرؤ أن يقول أن للمواطنين الجزائريين حقوقا يطالب بها ، لكن الإمام يقول مالا يجرؤ أحد على قوله وبأسلوب يشبه خرير الماء الهادىء المستمر الذي ينخر في الصخر ويدفع الجزائريين إلى التمسك بحقوقهم . ثم هو يشكك في نوايا فرنسا فيتحدث عن سكوت الجزائريين وانتظارهم لوعود كاذبة . فيقول : « اعتصموا بالانتظار الذي تعودوه من أمد طويل فهم ساكتون منتظرون والله أعلم بما سيكون » .

ثم ينتقل من هذا السهل الصارم الممتنع في آن واحد إلى الصارم حقا ليحطم أعوان المستعمر فيصف النائب بأنه كذب مرة أخرى عندما زعم أن الحكومة ساعدت الجمعية ورخصت لها ، ثم يكذبه هو ومن يدعوه إلى التحرش بالجمعية فيقول : « والحكومة ما عرفت لها

الجمعية مساعدة خاصة لا أولا ولا آخراً . أى مساعدة شاهدناها من الحكومة وقد أقرت قرار « بريقى » الذى يمنع رجال الجمعية من وعظ العامة وإرشادهم في المساجد ، وأى مساعدة والحكومة قد أغلقت مكاتب أى مدارس أبتدائية وامتنعت من الترخيص في مكاتب أخرى لمجرد انتماء المعلمين أو الطالبين للتعليم للجمعية[٩] ، ثم بعد كل هذه اللطمات المتتالية لكل من النائب والحكومة يحتج عبدالحميد بن باديس بالقانون الفرنسى إيغالاً في تسفية مسلك الحكومة الفرنسية للجزائر .

وأما المثال الثانى فهو موقفه الصارم من دعوة الصلح بين جمعية العلماء وبين الطرقية عندما تقدم أحد الوسطاء بشروط الصلح فقال ابن باديس كيف يعقل أن يقيد صلح مع جماعة تطلب إليه أن يحلل حراما ويحرم حلالا ، ثم هو صلح مشروط بشروط تتلخص في أن الطرق الصوفية تطلب على لسان الوسيط إلى جمعية العلماء ان تقر البدع والمنكرات ، في سيدى عابد مثلا ، وتسكت عنها وأن تثبت الضلال ، وأن تحرم استخدام النظر العقلى والاستدلال . إن هذه الشروط هي في ذاتها هدم للصلح لا شرط فيه ، لان قبولها معناه أن تحل جمعية العلماء نفسها . ثم يحسم ابن باديس الأمر مع دعاة الصلح بأن يطلب اليهم أن يعرضوا هذه الشروط على حكم لايميل مع الهدى ، هو الكتاب والسنة ، إذ أنهما المعيار الحق ، ثم يتساءل : وفيهم هذه الشروط التى تتنافى مع الشرع ، وكان من الأولى أن يطلب أهل الوساطة إلى الطرق الصوفية ، أن يعودوا إلى الكتاب والسنة فيهجرو البدع . . غير أن الأمر أعمق من هذا فإن الشرط الأخير الذى تقدم به الوسطاء هو بيت القصيد عندما يطلبون إلى ابن باديس وأصحابه ألا يشتغلوا بالسياسة . فهذا هو الدليل على أن الصلح خدعة بل مكيدة ، إذ ليس هذا الشرط إلا نوعا من تحريض المستعمرين وإغرائهم بدعاة الإصلاح الدينى[١٠] .

وفيما بعد جاءت دعوة إلى الصلح من أحد علماء الأزهر ومن بعض طلبته ، يرجون جمعية العلماء بالجزائر أن تضع حدا لهذه الفرقة ، فبين لهم ابن باديس أن الصلح ، وإن كان خيرا ، إلا أنه لاسبيل إليه مع أصحاب الطرق . وقد عبر عن ذلك بقوله : « إننا نعلن لإخواننا أننا على رجاء اليأس من خصوم تضيع معهم حكمة لقمان ، ولا يجدى معهم حلم معاوية ، ولا يرضيهم عدل أبن الخطاب ولا تسامح صلاح الدين ، وليس لنزاعهم معنا غاية غير أفواهنا ، وكسر أقلامنا ثم إقلاق راحتنا إن أعجزتهم المقادير عن إزهاق أرواحنا . وليس الى هذه الغاية غير وسيلتين أحداهما الوشاية بنا إلى الحكومة بأنا وطنيون ضد الاستعمار وأننا نعمل للجامعة الإسلامية ، وأنا . . وأنا ، وثانيهما الاختلاق علينا مع الأمة بأنا ندعى الاجتهاد وأنا نستخف بأمتنا في الدين وأنا ننكر الولاية والكرامة وأنا . . وأنا وقد فطنت الأمة إلى مكرهم وكيدهم . ولعل الحكومة لاتستمر على مجاراتهم » .

فأى صرامة في الحق مثل هذه الصرامة التى تهيء لعبد الحميد بن باديس في الوقت نفسه بأن يتهم الحكومة الفرنسية بالجزائر بأنها تحرض الصوفية لوأد الحركة الإصلاحية الدينية ، وذلك كله في أسلوب رقراق ، يضع كل إنسان في موضعه بصرامة وبدقه ولكن دون عنف في التعبير يؤاخذ عليه صاحبه .

(٩) السنة المحمدية العدد الثامن ٤ صفر ١٣٥٢

(١٠) أنظر صحيفة الصراط العدد الحادي عشر بتاريخ ٩ شعبان سنة ١٩٥٢ ، ٢٧ نوفمبر سنة ١٩٣٣

هـ ـ الشجاعة العقلية النادرة :

ولم تكن تلك الصرامة التي رأيناها منذ قليل إلا مقدمة لموقف يعجب المرء اليوم كيف لزم منه الوالي العام للجزائر مسلك الصمت في أواخر سنة ١٩٣٣ ، رغم الجرأة البالغة في النقد الذي وجهه إليه ابن باديس وتعريضه الواضح بأنه ليس من شأن الوالي أن يتخذ نفسه حكما على إيمان المسلمين أو عدم إيمانهم . وبيان الأمر في هذا الموقف أن الوالي العام للجزائر كان قد صرح لمراسل جريدة البتي باريزيان (Le petit parisien) بحديث عن الحوادث الدينية في الجزائر ، فقال أنها ترجع إلى أسباب سياسية وليس لأصحابها عقيدة راسخة ، بل إن فريقا منهم لاديني وأكثرهم لا يؤدون شعائر دينهم ، وأن هؤلاء النواب استطاعوا أن يصدُّوا العلماء عن أعمالهم ، وأغلب هؤلاء العلماء من خريجي الأزهر لاتدرس مبادىء الإسلام وتعاليمه قط[١١] ثم أعقب ذلك أن عطلت بعض الصحف كالشريعة والسنة .

فقامت جمعية العلماء بإصدار بيان وتذكير إلى الأمة الإسلامية الجزائرية تؤكد فيه أنها قامت لأغراض دينية . وكأن عبدالحميد بن باديس أشار عليها أن تكتفي بهذا البيان حتى لا تتعرض لعسف الوالي . أما هو فقد التزم على أن يتكفل بالوالي وحده ، إذ يؤثر عن الشيخ ابن باديس أنه قال لزملائه في أحاديثه الخاصة بشأن التدريس بالمعهد الديني « إني استكفيكم في كل أمر يتعلق بالكلية إلا الإستعمار فأنا أكفيكموه فخلوا بيني وبينه » . وهكذا فعل بعد أن صدرت عدة أعداد أخرى من جريدة الصراط . فقد جاء رد الإمام ابن باديس مثالا أعلى في الثقة بالله وبالنفس ، إذ أخذ ينقد أقوال الوالي العام بجرأة صارمة في العدد الخامس عشر من جريدة الصراط وذلك بتاريخ ٨ رمضان ١٢٥٢ الموافق ١٩٣٣/١٢/٢٤ فبدأ يرد على الوالي الذي نسب الحوادث الدينية إلى أسباب سياسية ، ولم يكن ردا ابن باديس في حقيقة أمره إلا وصفا للوالي بالكذب . أي أنه يقول له أن سبب الحوادث هو تدخل الإدارة الفرنسية في الشئون الدينية تدخلا مخالفا للدين نفسه وللقانون الفرنسي أيضا ، لأن الجمهورية الفرنسية علمانية . ثم أخذ يدافع عن نواب الجزائر الذين أراد الوالي أن يغمزهم في دينهم ، فوصفهم الإمام بأنهم أدوا واجبهم وليس عملهم هذا استغلالا سياسيا لموقف من المواقف . وكيف للوالي العام أن يرميهم بعدم الإيمان وما شأن ألوف الجزائريين المسلمين ممن لم يرمهم الوالي بعدم الإيمان .

ثم يترفع ابن باديس عن أن يناقش الوالي العام في عقيدة هؤلاء النواب ، لأنهم قبل كل شيء « مسلمون يعيشون عيشة المسلمين ويحملون شعارهم ويألمون لآلامهم ويحملون عبء القوانين الاستثنائية مثلهم » . ثم نراه يعجب للوالي كيف لم يدرك أن العقيدة الدينية تدفع صاحبها إلى الثورة للدفاع عنها . فأولئك النواب وإن لم يقوموا بجميع ما تقتضيه العقيدة ، نزولا عند قول جنابه ، فإنهم ما اندفعوا زيادة على القيام بالواجب ، للعمل إلا بها » .

ثم يناقش الوالي العام فيما ادعاه من صَد النواب للعلماء عن عملهم الطبيعي فبين له أنه هو الذي يصد ، لأن الإدارة الفرنسية أوصدت المساجد في وجه وعظ العلماء وارشادهم ، وأغلقت كثيرا من المكاتب الابتدائية (المدارس) ، وأمسكت عن إعطاء الرخص

(١١) التفسير ص ٢٢٠ عند تفسيره لقوله تعالى : « وجعلنا بعضكم لبعض فتنة وكان ربك بصيرا » .

لفتح المكاتب (المدارس) . أما السياسيون الذين اتهمهم الوالى فما حاولوا الزج بالعلماء إلى مجال السياسة وما كان للعلماء أن يزجوا بأنفسهم في هذا المجال ، وهنا يكاد يكشف ابن باديس عن خطته لتحرير الجزائر ، وذلك لشدة ثقته بأنها ستتحرر لا محالة في المستقبل فيقول أن العلماء وضعوا خطة التعليم الدينى عن علم وعقيدة ، وتمسكا بما هو مناسب لفطرتهم . فهم يريدون خدمة العلم والدين ولو أردنا أن ندخل الميدان السياسي لدخلناه جهرا ، ولضربنا فيه المثل بما عرف عنا من ثباتنا وتضحيتنا ، ولقدنا الأمة كلها للمطالبة بحقوقها ، وكان أسهل شيء علينا أن تسير على ما نرسمه لها . فإن ما نعلمه ولا يخفي على غيرنا ، أن القائد الذى يقول للأمة إنك مظلومة في حقوقك ، وأنا أريد إيصالها إليك ، يجد منها مالا يجده من يقول لها أنك ضالة عن أصول دينك ، وأننى أريد هدايتك . فذلك بتلبيتها كلها ، وهذا يقاومه معظمها أو شطرها ، وهذا كله نعلمه وكلنا اخترنا ما اخترنا لما ذكرنا وبينا » .

وبعد ذلك ينتقل ابن باديس إلى تكذيب الوالى الذى غمز العلماء بأنهم تعلموا بالأزهر ، فيقول له أنه ليس بصحيح أولا أنهم تعلموا في مساجد الأزهر ، ثم يعرض برجل تعلم في الأزهر وانقلب يخطى بكل الرضا لدى المستعمر . فالمسألة مختلفة جدا ، إنها مسألة تفكير وجمود ، ونهضة أو موت ، وليست مسألة القاهرة ولا غيرها . وهنا ينتقل ابن باديس إلى الدفاع عن التعليم في مساجد القاهرة ، ويكذّب ما ذهب إليه الوالى مرة ثالثة .

وأخيرا نجده يكشف عن تحامل الوالى العام عندما أراد التخفيف من شدة هجومه على النواب المسلمين وعلمائهم فقال أنه لايحرم العلماء إلا من دخول المساجد التي تخضع في ميزانيتها للدولة ، وأنه لم يمنعهم من المساجد الخاصة ، فيقول له الإمام ابن باديس أن المساجد الخاصة هذه لاتكفى عموم الناس . وإذن فالنتيجة الواضحة هي أن منع العلماء من المساجد العامة هو في التحليل الأخير بمثابة منعهم من القيام بمهمتهم الدينية على أتم وجوها لمنع الذى لا يخففه وجه من وجوه الاعتذار ، فالوالى هو إذن الذى يصدُّ العلماء المسلمين عن القيام بعملهم وواجبهم ثم يختم ابن باديس رده الجرىء بهذه العبارة الصارمة الساخرة التى يتردد في أسلوبها السهل الممتنع الوعيد بتحقيق العدالة والخير للجميع . . أى للجزائريين فيقول :

« هذا وإننا ، مع كل احترامنا لجنابه ، ما نزال نكرر احتجاجنا على منعنا من المساجد ، وكل ما نرمى به من غير تبصر ، غير يائسين من اتيان يوم تتجلى فيه العدالة لجمعية دينية علمية تهذيبية تعمل لخير الجميع » .

وقد أرادا الإمام ابن باديس أن يبين لنا مظاهر التدهور في المجتمع وأسبابه في الوقت الذى كان يعالج هذا التدهور بالفعل .

ـ مظاهر التدهور في المجتمع الإسلامى الجزائرى :

يصف لنا الشيخ عبدالحميد بن باديس ما رآه من حالة مسلمى الجزائر وما وصلت إليه هذه الحالة من التدهور في الثلث الأول من القرن الحالى . وقد تجلى هذا التدهور حسبما رأى ، في مظاهر التدين في الناحية الاجتماعية التى تتصل بحياة الناس من حيث العمل والكسب والثقافة والمستوى الاقتصادى . فالغنى كل الغنى للمستعمرين والفقر والبؤس للجزائريين أصحاب البلاد الحقيقيين . لذا نجده يؤكد بصراحة « أننا نأتى بما يبرأ منه الإسلام ونصرح بأنه صحيحه » . هذا في

الناحية الدينية . أما في الناحية الاجتماعية فإنا نراها في حالة من الجهل والفقر والتفرق والذل والاستعباد يرثى لها الجماد »[١٢] ومن ثم فليس ثمة ما يدعو إلى العجب حقيقة من ينفر الغربيون من الإسلام ويسخروا منه ـ على حد قوله ، إلا من نظر منهم بعين العلم والإنصاف فإنه يعرف أن ما نحن عليه هو ضد الإسلام فكنا فتنة عظيمة عليهم وحجابا كثيفا لهم عن الإسلام . فكنا ويا للأسف فتنة للقوم الظالمين .

وشبيه بهذا القول ما ذكر من أن حكومة اليابان بعثت إلى خليفة المسلمين في تركيا في أواخر القرن الماضي تطلب إليه أن يرسل إلى اليابان من يطلع أهلها على الدين الإسلامي تمهيدا لاعتناقه ، فأشار عليه جمال الدين الأفغاني أن يرسل إلى الامبراطور بهدية ثمينة وأن يستمهله بعض الوقت . ثم نصح الأفغاني الخليفة بأن يعد لهذه المهمة الكبرى شبابا يعرفون الإسلام معرفة صحيحة حتى يستطيعوا إقناع اليابانيين بالدخول في الإسلام ، بدلا من أن يرسل إليهم نفرا من هؤلاء الذين غلب عليهم التصوف الخادع من العلماء إذ يوشك هذا الصنف من العلماء أن ينفر اليابانيين من هذا الدين دون رجعة ...

أما الإمام ابن باديس فأنه لايكتم حزنه عندما يرى كيف تدهور المسلمون في وطنه بسبب الجهل وسوء فهمهم لدينهم ، بينما يرون أهل الباطل يعيشون إلى جانبهم وفي بلاد الغرب حياة عزة وسيادة وتقدم علمي وعمراني ،بينما قنع المسلمون بالاندفاع في تقليدهم في كل شيء حتى معابثهم ومفاسدهم ، أو في قشور الحضارة ، مع ازدراء كل عزيز لديهم إلا من نظر بعين العلم فعرف أن كل ما عندهم من خير هو عندنا في ديننا وتاريخنا ، وإن ذلك هو الذى تقدموا وساروا به ، وإن ما عندهم من شر هو شر على حقيقته ، وإن ضرره فيهم هو ضرره وأنه لايجوز أن يتابعوا عليه ، فكانوا فتنة لنا ، كما كنا فتنة لهم .

ـ أسباب التدهور .

وقد فطن ابن باديس إلى السبب الجوهرى في تدهور المسلمين بصفة عامة ، والجزائريين المعاصرين له والذين يهمه أمرهم بصفة خاصة . ويتلخص هذا السبب في النظام الاستبدادى إسلاميا كان أم غير إسلامى ، فتهور أحوال المسلمين في جميع مظاهر الحياة والعمران أساسه الاستبداد . والحق أنه لا يحمل الشعب المستبد به هذه المسئولية كلها . فإنها ترجع في المقام الأول إلى استبداد الملوك والقادة ، ثم ترجع تبعا لذلك إلى ضعف الروح الدينية لدى الجميع ملوكا ورعايا ، وهنا يبرز الشيخ عبد الحميد ابن باديس مسئولية رجال الدين ممن آثروا السكوت لسبب أو لآخر ، وقصروا في القيام بواجبهم الذى كان يقضي عليهم أن يقاوموا المستبدين ويعلموا الجاهلين ببث روح الإسلام السامى في نفوسهم . .

وهو يؤاخذهم على تقصيرهم ، عن تجربة وعلم ، لأن مقاومة عالم واحد تأتى بكل عجيب في تطهير النفوس كمقدمة ضرورية لكل إصلاح جدى . وهذا هو ما نعتقد أن ابن باديس يبرهن

عليه برهنة كافية وملموسة بأسلوبه السهل الممتنع ، دون أن يأخذه غرور بما عقد العزم عليه ، ولما وثق بتحقيقه بفضل من الله . فرأيناه يدعو المسلمين إلى

(١٢) التفسير صفحة ٢٢٣

مقاومة الاستبداد ويحثهم أن ينفخوا مثله في روح المسلمين « روح الاجتماع الشوري في كل ما يهمهم من أمر دينهم ودنياهم حتى لا يستبد بهم مستبد » . (١٣)

وهذه المقاومة التي يدعو إليها هي تلك التي نهض بها هو وجماعة من أصحابه ، ومن رأى أن ينتمي إليه ، ومن أراد استغلال حركته كالحزب الشيوعي . فقاموا إلى جانبه بعضهم عن إخلاص وبعضهم للإفادة من الحركة الإصلاحية بطريقة أو بأخرى وهذا أمر مشاهد في كل حركة إصلاحية ، وتلك هي طبيعة البشر في كل عصر ، كما يكشف لنا تاريخ المجتمعات أيا كانت اتجاهاتها وبواعثها وأهدافها . ومهما يكن من أمر ، وعلى الرغم من هؤلاء المعوقين والخاذلين له ولفكرته فإنه قاد جمعية العلماء المسلمين بمهارة بالغة في أشد الأوقات حرجا ، إلى تحقيق الهدف الذي حدده بينه وبين نفسه وهو الهدف الذي عاونه على تحقيقه المخلصون من أصحابه عن علم أو عن إخلاص فقط . وكأنه كان يحدس بالعيب أو يصور الواقع عندما يتكلم عن تلك التجربة التي ستكشف أو كشفت بالفعل « عن الخاذل لهم ممن ينتسب إليهم فينبذ ويطرح ويستغني عند الله وبالمؤمنين » (١٤) .

ثم يعلو الشيخ ابن باديس عن الواقع الجزائري الذي رسمه لنا بوضوح يعرفه حق المعرفة من عاصره وأسهم معه عن إخلاص ، وهم الكثرة ، أو عن غير إخلاص وهم القلة من الأمة - تقول أنه يعلو عن هذا الواقع الجزائري ليبين لنا : « أن أعظم الفتنة فيما يرى هو ما قاله الإمام جعفر الصادق : أن يسلط عليهم سلطان جائر » (١٥) فإنه إذا جار السلطان - وهو من له السلطان في تدبير الأمة والتصرف في شئونها - فسد كل شيء ، وفسدت القلوب والعقول والأخلاق والأعمال والأحوال ، وانحطت الأمة في دينها ودنياها إلى أحط الدرجات ولحقها من جرائه كل شر وبلاء وهلاك . ثم يتفاوت ذلك الفساد بحسب ذلك الجور في قدره وسعته ومدة بقائه .

ومع ذلك فإن تسامي الإمام عن الواقع الجزائري لا يبتعد به عنه كثيرا ، إذ نراه سرعان ما يهبط من التعميم في حديثه عن المستبد الظالم الذي يفسد كل شيء حتى العلماء ، الذي يتدرج بسببه الفساد في درجات الوظائف العامة حتى أدناها ، إذ أن دولة الاستبداد هي دولة الأوغاد ، على حد تعبير عبدالرحمن الكواكبي - نقول أنه سرعان ما يعود ليلمس الواقع الجزائري عندما يقرر لنا أن هذا الفساد العظيم الذي عم بلاد المسلمين بسبب استبداد ملوكهم ليس شيئا يقارن بالفساد الذي ينخر في كيان الأمة المسلمة إذا ولي أمرها من لم يكن في جنسها ولا دينها في شيء . . أليس ابن باديس صريحا هنا الصراحة كلها ، لكنها الصراحة التي تنساب في رفق وصدق لا سبيل إلى إنكاره ؟ ومع ذلك فإنه يبعث الأمل والخجل في النفوس الراكدة . .

أما الخجل فمما وصلت إليه من استخذاء للباطل وأعوانه ، وهو يضع هذا التوبيخ بين فقرتين من كلامه عن أعظم الفتنة ، إذ نجده يعود مرة أخرى إلى قول الإمام جعفر الصادق ، فيقول : « إن أعظم ما لحق الأمم الإسلامية من الشر والهلاك كله جاءنا على يد

---

(١٣) التفسير ص ٤٢٩

(١٤) هو يشير هنا الى المستعمر .

(١٥) التفسير صفحة ٤٥٢

السلاطين الجائرين منها ومن غيرها . وهذا ما يشهد به ماضيها وحاضرها . فما أصدق كلمة جعفر الصادق . وما أعمق نظره فيها » ونقول نحن ما أعظم مهارة الشيخ ابن باديس في التعريض بدولة الباطل .

أما الأمل الذي يبعثه في تلك النفوس الخائرة فهو أنه يؤكد لمواطنيه أن العودة الى الإيمان والصدق والشكر » وقد شهد التاريخ بذلك من الله لهم ، فلما خانوا وكفروا تركهم ومكن منهم . ولكنه برحمته وعدله لم ينس لهم أصل إسلامهم فأبقى لهم أصل وجودهم الذاتي . . . وأبقى لهم أصل وجودهم الروحي بكتابه المتلوّبين ظهرانيهم رغم إعراضهم عن تدبره لما هو فيه . عساهم يرجعون [١٦] .

ـ معوقات الإصلاح :

ولا يشك الإمام ابن باديس فى رجوع المسلمين إلى الكتاب والسنة ، وإن كانت هناك معوقات تحاول صدهم عن العودة إليهما ، وأهم هذه المعوقات هي التصوف الخادع الذي حاول الإمام أن يجمع أصحابه معه على الهدف الحق ، لأنه كان يسلك دائما مسلك الدعوة بالحسنى قبل أن يلجأ الصراع مع فريق من قومه تربطهم به الإخوة في الله ، رغم فهمهم لدينه ، لقد قيل أنه اتجه إلى الطرق الصوفية لأنه لم يكن قد استكمل تكوينه ، لكننا نميل إلى أنه كان متصوفا سنيا بمعنى الكلمة ، ولم تكن شخصيته في حاجة إلى أن تستكمل عن طريق هؤلاء . وبالفعل خدع المستعمرون في حقيقته عندما رأوه يتقرب أولا إلى الطرق الصوفية ، وظنوا انه لا خطر من أمره ما دام قد اتجه إلى هؤلاء ، وخيل إلى خبرائهم في هذه الناحية أنه مجرد رجل عادى استهوته الطرق كما تستهوى غيره عادة ، ولم يفطن هؤلاء وهؤلاء إلى حقيقة الامر عندما اتصل الإمام بالطرق الصوفية . .

ونعتقد نحن ، كما أكد لنا أحد تلاميذه في قسنطينة [١٧] أنه سلك مسلك الرجل العربي المسلم الذي يبدأ الناس بالتحية حتى يحسم الرأي في أمرهم . فلقد كان من الممكن أن تكون الطرق الصوفية الجزائرية مصدر انبعاث لأنه ما زالت فيهما بقايا من الأصول الإسلامية ، وبخاصة في زاوية الهامل ، وكان الإمام يأمل عن طريق الاتصال بها أن يستفيد منها تلك العناصر الصالحة التي تسانده في حركته الإصلاحية الدينية والاجتماعية والسياسية . غير أنه تبين له أنه على الرغم من وجود بعض العناصر التي حافظت على العقائد القرآنية واللغة العربية ، إلا أن كثيراً من الطرق وقعت تحت تأثير الاستعمار ، الذي درس ظروفها عن طريق جواسيسه وعلمائه المشتغلين بدراسة التصوف ، واستطاع أن يدخلها في فلكه . .

وكان هؤلاء العلماء المستشرقون ينظرون ، في بادىء الأمر ، إلى ابن باديس نظرة الاستهانة والإزدراء فيما يبدو ، وكان الشيخ عبدالحميد يحتقرهم احتقاراً ديمقراطيا علميا [١٨] ، لأنه كان يدرك أن مادة بحثهم هو التراث الإسلامي ، ثم إنهم يأخذون هذا التراث ويدعونه لأنفسهم . .

---

(١٦) ونعني به الأستاذ الصادق حماني مدير الليسيه حوحو الذي أعجبنا بنظرته الصادقة ونظرته الثاقبة . .

(١٧) هذا هو تعبير الأستاذ الصادق حماني .

(١٨) التفسير لابن باديس صفحة ١٦٤ في تفسير قوله تعالى : « وإن من قرية الا نحن مهلكوها قبل يوم القيامة أو معذبوها عذابا شديدا ، كان ذلك في الكتاب مسطورا » . . [الآية ٥٨ من سورة الإسراء]

ولكن تحية الإسلام لهذه الفرق لم تجذبهم إلى حركة الإصلاح . وهكذا أبرأ ابن باديس ذمته من إخوانه في الله الذين أشفق عليهم أن يلتزموا جانب المستعمر ، ولو كان في ذلك خسران الأمة الجزائرية . وليس من الغلو في شيء أن يحاربهم الإمام بكل هذا العنف الذي أتاح له أن يستخلص العامة من سلطانهم وأن يقضي على شيوخهم قبل أن يمهد الطريق أمام الجيل الذي أعده للقضاء على المستعمر . .

ولا يتسع وقتنا للحديث عن موقفه الصارم من الطرق الصوفية ولذا نرجىء ذلك إلى بحث آخر إن شاء الله . .

- أسس الإصلاح وأسلوب تنفيذه

لقد قلنا أن الصيغة الموجزة التي تعبر عن شخصية الإمام عبدالحميد بن باديس هي أنه السهل الممتنع . وفي اعتقادنا أن صيغته نفسها هي التي تكتشف لنا عن السر في نجاح خطته لأنه بدأ الإصلاح سهلا هينا ، وانتهى به صارما ممتنعا ، **لقد أراد أن يحاصر الجزائر بمحو شخصيتها العربية الإسلامية فحاصره ابن باديس بالجزائر العربية المسلمة التي يمكن القول بأنها نجت بمعجزة** ، ونعني بها معجزة الإخلاص العميق وتوفيق الله أن وهب لها زعيما هو نسيج وحده . ظل يعمل في هدوء حتى أصبح الهدوء لا يكفي ، فثنى بالصرامة والعزم القوى فحقق الله أماله وآمال أمته . وإذا أردنا الوقوف على سر النجاح في هذا العمل الضخم فينبغي لنا أن نعلم أن ابن باديس لم يفصل قط النظرية عن التطبيق ، أو بعبارة أدق لم يفرق بين العقيدة والعمل . .

وقد بدأ الإصلاح سهلا هينا في مجال ظن المستعمر أن لا خطر فيه . ذلك أنه بدأ يتكلم عن الدين والخلق والعقيدة ، وضرورة الإصلاح الديني والتضحية من أجل الآخرين والشورى عند الملمات إعدادا لمرحلة الجهاد والكفاح ، أي أنه وضع البذرة وتعهد النبت حتى أخذ الآخرون بأن روح الشعب الجزائري بدأت تخفق ، فحاولوا المقاومة بأساليب لم تكن لتجدى ، لأنها جاءت بعد أوانها . .

(أ) دين وخلق : [١٩]

ألح عبدالحميد بن باديس في تلقين شباب عصره وكهوله فكرة السببية التي لا تتعارض مع عقيدة القضاء والقدر على نحو ما ظن علماء عصور التدهور ، فبين لها أن التدهور الذي تعانيه الأمم له أسبابه ، ومتى ارتفعت هذه الأسباب ارتفع العذاب الذي تعانيه الأمة الجزائرية من الباطن وأعوانه ، إنهم يقاسون كلّ صنوف الحيف ، وكانوا يظنون أنها نزلت بهم عفوا ، أو أن الله أراد لهم العذاب دون أن يكونوا أهلا له ، مع أن هذا الظن أقرب إلى سوء الاعتقاد في الله . إن التدهور يرجع إلى فصل العقيدة عن العمل أو إلى تدهور العقيدة وتطرق الشرك الخفي . إليها .

فالعلاج الناجح إذن هو الإيمان الصحيح ، فقد قال تعالى : « ولو أن أهل القرى آمنوا لفسحنا عليهم بركات من السماء والأرض » ومن ثم يقول عبدالحميد ابن باديس « فالإيمان والتقوى هما العلاج الوحيد من حالتنا فنقطة البدء في أي إصلاح هي تطهير العقائد من

(١٩) أنظر التفسير ص ٩٦ (٢) التفسير ص ٢٢٧ ، ٢٢٨ في تفسير قوله تعالى : « ويوم يعض الظالم على يديه يقول يا ليتني إتخذت مع الرسول سبيلا ، يا ويلتي ليتني لم أتخذ فلانا خليلا . لقد أضلني عن الذكر بعد إذ جاءني ، وكان الشيطان للإنسان خذولا » الفرقان ، آيات ٢٧ ، ٢٨ ، ٢٩ .

الشرك ، والأخلاق من الفساد فلا داعي إذن إلى تحقير أنفسنا ، ولا موجب للقنوط من رحمة الله ، وليس لنا أن نستهين بما نزيله كل يوم من فسادنا ، فبدوام السعي واستمراره يأتي ذلك القليل من الإصلاح على طرح الفساد العظيم من أصله » . . . . . وأصل هذا الفساد العظيم لا يخفى على أحد وما أظنه خفى على تلاميذ ابن باديس ، فقد قوضوا أسسه وعن علم ، كما أنهم علموا أن الإصلاح الخلقي تابع للإصلاح الديني بالعودة إلى الكتاب والسنة وفي العودة اليهما قضاء حاسم على الفساد وأعوانه . .

وهكذا أدرك ابن باديس منذ أول الأمر وبتوفيق من الله أنه ما من أمة يمكن أن تنهض حقيقة إلا عن طريق التربية ، وإن هذه التربية لا تكون مجدية إلا على أساس من تصحيح العقائد وتقويم الأخلاق ، ومن قبل حاول (أوجست كونت) مثل هذه النهضة لكنه فصل الأخلاق عن الدين وحاول بعض أتباع مدرسته أن ينشىء الأخلاق على أساس العلم لا من الدين فلم يفلح . لقد ظنت المدرسة الفرنسية أن المجتمع هو الذي يفرض القيم الأخلاقية فرضا ، ورأى ابن باديس ومثله جمال الدين الأفغاني أن الاخلاق هي التي تنبع من أعماق الضمير المتديّن لا من قهر المجتمع ، لأن صوت الضميرأقوى من مئات القوانين . وهذا هو ما يمكن التعبير عنه أيضا بكلمة لابن باديس « إن الخلق القويم لابد أن يكون نتيجة تطابق الباطن مع الظاهر (٢٠) » .

(ب) الإصلاح الديني :

وتتحقق هذه المطابقة بين الظاهر والباطن عند الفرد والجماعة في القيام بشرائع الإسلام علما وعملا في أبواب العبادات والمعاملات وفي تطبيق أصول الإسلام وفروعه على الحياة الخاصة والعامة » (٢١) ، أي أن المسلمين لم يضعفوا إلا عندما فرقوا بين العقيدة والعمل فكثرت البدع وصنوف الضلال منذ القرن الثالث الهجري . ويؤكد ما ذهب إليه ابن باديس أن مخطط الفرق الباطنية وما صحبه من تطور التصوف الفلسفي قضى على الدولة الإسلامية الكبرى في بغداد . فسبب التدهور كما يفهمه ابن باديس وكما يشهد به واقع التاريخ يرجع إلى الابتعاد عن الكتاب والسنة ، فقد صرف أهل الفتنة جهدهم في تأويل القرآن وصرف الناس عنه وتحريف السنة وتزييفها ، فالخسران الذي وعد به الله من يخالف الكتاب والسنة ، وإن كان موجها للمشركين إلا أنه من نصيب أهل البدع والضلال في المجتمع الإسلامي . .

(جـ) دعوة إلى العمل :

وقد بلغ التدهور بالمسلمين غايته ، لأنهم رضوا لأنفسهم أن يتبعوا أهل الفتنة والبدع . ولما كانت الأسباب تؤدي دائما إلى نتائجها ، فليس لهم أن يعجبوا أن حل بهم العذاب . وهذا قانون تخضع له الأمم « مثل الأمم الإسلامية الحاضرة ، فمما لا شك فيه أن فينا ظلما وعتوا وفسادا وكفرا بأنعم الله ، وأننا من جراء ذلك في عذاب شديد ، وليس هذا القانون خاصا بهذه الأمم وحدها فهناك أمم أخرى أقوى منها في أسباب العذاب والهلاك . . . وإذا لم يأت المقدار المماثل من الهلاك أو العذاب لما عندهم من أسبابها فلأنه لكل أمة أجل ، ولما يأت ذلك الأجل بعد فإذا جاء لا يستأخرون ساعة ولا يستقدمون » (٢٢) .

(٢٠) التفسير ص ١٢٣
(٢١) التفسير ص ١٢٥
(٢٢) أنظر كتاب الاسلام بين أمسه وغده ١٤٢ ـ ١٥٢

إذن يجب البحث عن أسباب هذا العذاب الذى تقاسيه الأمة الإسلامية لأن معرفتها قد تبعث النفوس إلى تجنبها فيزول هذا البلاء ، وقد وعد الله كل أمة تقلع عن الفساد أن يرتفع عنها العذاب « وهو الصادق الوعد الرحيم » و « إن المطلع عن أحوال الأمم الإسلامية يعلم أنها قد شعرت بالداء وأحست بالعذاب وأخذت في العلاج ، إن ذلك ، وإن كان يبدو اليوم قليلا لكنه بما يحوطه من عناية الله وما يبذل من جهود المصلحين سيكون بإذن الله كثيراً . . (٢٣) .

وأول خطوة في العمل هي العمل بدعوة الإسلام الصحيحة ، أي بالتضحية من أجل الجماعة . وليس المقصود من العمل هو الفناء في الله بل الفناء من أجل المسلمين . وهنا يبين لنا ابن باديس كيف انصرف الناس عن العمل المجدي إلى نوع من الشعوذة والتخاذل . فلقد كان القرآن يعرض العقائد بأدلة عقلية سهلة تصلح للعامة والخاصة ، فترك المسلمون هذه العقائد الواضحة وانصرفوا إلى الجدل واستهوتهم الطرق المعقدة لدى علماء الكلام ، وهكذا تمزقت الأمة وانحرفت عن العمل الجدى بسبب تناحر فرق الكلاميين في مناقشة مشاكل لفظية (٢٤) فمن أجل العمل أن نخرج من جو المهاترات التي وقعت بين علماء الكلام الذين لم يجدوا عملا أفضل ، في ظنهم « من أن يكفر بعضهم مع أنهم من دين واحد وأهل قبيلة واحدة ، وهذا هو الخسران المبين ، عندما ترك الناس القرآن وشغلوا أنفسهم » بتشكيكات الفلاسفة ومماحكات المتكلمين ومناقضاتهم فما ازدادوا إلا شكا ، وما زادت قلوبهم إلا مرضا حتى رجع كثير منهم في أواخر أيامهم إلى عقائد القرآن وأدلة القرآن فشفوا بعدما كادوا كامام الحرمين والفخر الرازي » (٢٥) .

أما في الفقه فقد ترك الفقهاء الأصول واشتغلوا بالفروع ، فشعبوا وضيقوا رحمة الله الواسعة على الناس ودفعوهم دفعا بسبب تعنتهم إلى أحضان الطرق الصوفية التي تسهل عليهم كل شيء . فمن الضروري أن تطهر كتب الفقه من المسائل المتشعبة التي توهمنا عند البعض تفريعاتهم الغريبة في مسألة هي أبغض الحلال إلى الله وهي الطلاق ، أنهم يشرعون للحمقى من الناس (٢٦) . وتطهير كتب الفقه من مثل هذه المسائل من خير العمل . .

أما في مجال الأخلاق فإن القرآن يبين لنا مكارم الأخلاق ونفعها ومساوىء الأخلاق وضررها ، لكن المسلمين هجروا تلك الأخلاق التى لا تدانيها أخلاق أي دين آخر أو أي مذهب (٢٧) واندفع كثير منهم إلى التصوف الأعمى المختلط بتراث أمم وثنية ، في محاضرة سابقة . ويعبر الشيخ عبدالحميد بن باديس عن هذا الخذلان قائلا : « فهجرنا ذلك كله ووضعنا أوضاعا من عند أنفسنا واصطلاحات من اختراعاتنا خرجنا في أكثرها عن الحقيقة السمحة الى الغلو والتنطُّع ، وعن السنة البيضاء إلى البدع ، وأدخلنا فيها من النُسك الأعجمي والتخيل الفلسفي ، مما أبعدهما غاية البعد عن روح الإسلام ، وألقى بين أهلها بذور الشقاق والخصام ، وآل الحال بهم إلى الخروج من أثقال أغلالها

---

(٢٣) هناك رسالة في الاخلاق القرآنية للمرحوم الدكتور محمد عبدالله دراز ، وفي كتاب تفسير الشيخ عبدالحميد بن باديس عرضا ممتاز لها أنظر ص ٨١ وما بعدها .

(٢٤) أنظر مقدمتنا في نقد مدارس علم الكلام لكتاب « مناهج الادلة في عقائد الملة » .

(٢٥) التفسير ص ٢٣٠ - ٢٣١

(٢٦) نفس المصدر ٢٣٣ - ٢٣٤

(٢٧) التفسير ص ٤٣٤

والاقتصار على بقية رسومها للانتفاع منها ومعارضة هداية القرآن بها » . (٢٨)

لذلك ينبغي أن نطهر علومنا الإسلامية من هذه الأوشاب ، وإلى جانب الأوهام والخرافات توجد قشور يشغل الناس أنفسهم بها بدلا من البحث عن اللب . ويشير هنا ابن باديس إلى طريقة التدريس في جامع الزيتونة ، حيث يشغل الطالب عقله ، على حد تعبير الإمام بالخصومات بين النجاة « أياما وشهورا ، فتنتهي السنة وهو لا يزال حيث ابتدأ أو ما تجاوزه إلا قليلا » ، ويعجب كيف ينقلب تفسير القرآن إلى تطبيقات للقواعد على الآيات « كأن التفسير إنما يقرأ لأجل تطبيق القواعد الآلية لا لأجل فهم الشرائع والأحكام الإلهية » (٢٩) .

وهذا النقد البناء ينبغي ألا يغضب أحدا ، وقد حاول شيئا من هذا القبيل الشيخ الأحمدي الظواهري في كتابه « العلم والعلماء » وفيه يبين أن بعض العلماء يتنافسون على تدريس الوسائل بدلا من المقاصد ، أي يفضلون تدريس القواعد النحوية وعلوم الجدل الكلامية تدريس التفسير والحديث ، لأن العلوم الأولى تسمح لهم أن يجولوا ويصولوا في عرض حجج الخصوم ونقدها أو لمجرد سردها ، فمن خير العمل ترك القشور للاهتمام بالأخلاق والهداية الإسلامية . .

ومثل هذا العمل في مجال الثقافة الإسلامية هو الكفيل بتعديل الاتجاه ، أي بالخروج من التيه الذي نحن فيه ، على حد تعبير ابن باديس ويعني به ثقافة عصور الجمود ، وذلك حتى يمكن فيهم القرآن بروح عملية مجردة من الأوهام والخرافات « والاستعانة على ذلك بإخلاص القصد وصحة الفهم . وهذا أمر قريب على من قربه الله عليه ، ميسر على من توكل على الله فيه . وقد بدأت طلائعه والحمد لله ، وهي آخذة في الزيادة إن شاء الله « سبحان من يحيى العظام وهي رميم » ولا ريب في أن يشير هنا إلى بعث الأمة الجزائرية إلى الحياة الكريمة عن طريق العلم الديني الصحيح وتحذيرها من العلم المزيف الذي سيطر على العقلية الإسلامية بصفة عامة طيلة العصور السابقة دون منازع . وقد أخلص ابن باديس القصد وأجاد الفهم وتوكل على الله وكان مثال العالم المضحي من أجل هذا الإصلاح الديني . .

٦ ـ « ظهور فكرة الإصلاح »

كان ذلك هو العمل التمهيدي الذي قام به الإمام ابن باديس ، لكن لم تكن النظرية منفصلة عن التطبيق ، إذ شرع منذ البدء يثقف العقول تبعا لمنهجه الجديد ، بعمل متواصل لا ينهض به إلا من كان كبير الهمة عظيم الإخلاص لما يعتقده الحق . ولم يكن بد أن تمتد روح التفاؤل التي هي من أظهر السمات في شخصيته إلى الآخرين ، فغمر الأمل قلوبهم في تحقيق نتائج هذا العمل المتواصل بعد هدم صرح الأوهام وتحطيم الحواجز التي وضعها أصحاب الطرق الصوفية بين المسلمين وبين الكتاب والسنة . فعلم لناس أنهم إنما ينهضون متى ظهرت عقائدهم ، وعادت نفوسهم وقلوبهم تستقى من المصدر الأول ، وعلموا أن الإصلاح يؤتى ثمرته إذا وجدت لهم قوة . « وإنما تكون لهم قوة إذا كانت لهم جماعة منظمة تفكر وتدبر وتتشاور وتتآزر

(٢٨) التفسير ص ٤٣٦

(٢٩) سورة مريم آية ٩٦ وكانت قد نزلت في السابقين إلى الاسلام من الصحابة الذين تنكر لهم أهل مكة .

وتنهض لجلب المصلحة ولدفع المضرة ، متساندة في العمل عن فكر وعزيمة » وهذا هو ما حققته جمعية العلماء المسلمين الجزائريين ، إذ ما كان يمضى وقت قليل حتى بدأت تظهر فكرة الإصلاح ، ثم قامت دولة الباطل تساندها الرجعية تحاول القضاء على هذه الفكرة ، إذ ادركت بحساسية جرذان السفينة أن هذه الجمعية هي التي ستغير الواقع الجزائرى، وهو الذي كان في صالحهم حينذاك . .

لكن ظهور فكرة الإصلاح كان ضرورة تاريخية ، فقد اتفق ابن باديس مع المصلحين السابقين من أمثال جمال الدين الأفغاني والإمام محمد عبده على أن الأمة الإسلامية بدأت تدرك أنها دخلت مرحلة دقيقة من تاريخها بسبب عودة الغزو الأوروبي الذي ذكرها بالحروب الصليبية في القرنين الثاني عشر والثالث عشر الميلاديين . وكان سقوط الجزائر هو النذير الأول ، ثم تتابعت النذر بسقوط تونس ومصر وليبيا ثم بسط الحماية على مراكش . لذلك استيقظ المسلمون من ركودهم الشامل وارتفعت صيحات الإصلاح في جوانب العالم الإسلامي تدعو الناس إلى معالجة أدوائهم بالقضاء على أسبابها واجتثاب أصلها .

وقد لاحظ ابن باديس أن سلاح اليقظة كان دائما عن طريق العودة إلى الإسلام الصحيح المستقى من الكتاب والسنة ، وهو الإسلام « الذي أنقذ الله به العالم أولا ، ولا نجاة للعالم مما هو فيه اليوم إلا إذا أنقذه الله به ثانيا » [٣٠] . وهناك ما يدعو إلى التفاؤل لأن المسلمين يلبون نداء المصلحين مما يقوى الرجاء ويبعث الأمل . . »

٧- مقاومة الرجعية التي تدافع عن الباطل :

وكان من الضروري أن تلقى هذه اليقظة الشاملة في الجزائر مقاومة الرجعيين ومن يحتمي به هؤلاء للاحتفاظ بمزاياهم [٣١] غير أن الإمام عبدالحميد ابن باديس يستبشر بهذه المقاومة التي قد يضيق بها صدر مصلح آخر ، لأنه كان يؤمن إيمانا عميقا بتلك البشرى التي انطوى عليها قوله تعالى « إن الذين آمنوا وعملوا الصالحات سيجعل لهم الرحمن ودا » [٣٢] ، لأنه كان يعتقد أن هذا الوعد عام لكل من دعا إلى اتباع سنة الرسول صلى الله عليه وسلم . لذلك جعل يطمئن أصحابه أن مقاطعة الناس لهم وما يلقونه من أذاهم لن تدوم وأنه سوف يشتد عزمهم بما سيجدونه من « ود في القلوب ممن يعرفون ومن لا يعرفون » . .

(أ) أول الغيث :

ومن علامات تحقق هذا الوعد أن الوالي الفرنسي اضطر الى أن يتظاهر بأنه ليس ضد جمعية العلماء المسلمين الجزائريين ، وأنه لا يقاومها بأي نوع من المقاومة . وعندئذ تقول جريدة الصراط ، تظاهرا لتظاهر ، إن الحكومة الفرنسية ستشارك هي الأخرى مع الأمة وسكان الجزائر في جني ثمرة الجهود التي تبذلها جمعية العلماء . كذلك تظاهرت الجمعية بأنها تعاون فرنسا على تهذيب هذا الشعب الجزائري وترقيته ورفع مستواه الى الوضع اللائق باسم فرنسا وسمعتها . ولا بأس في رأينا من التظاهر ، إذ من الحكمة أن تلقي كل خصم بسلاحه ، ومع ذلك فان تظاهر الجمعية لم يكن إلا سارا رقيقا ، لأنها تنبه الوالي الفرنسي في الوقت نفسه

---

(٣٠) جريدة الصراط العدد (١) ٢١ جمادي الاول ١٣٥٢ الموافق ١٣ سبتمبر ١٩٣٣ .

(٣١) العدد الثالث من السنة المحمدية النبوية .

(٣٢) الصراط العدد ١١ بتاريخ ٩ شعبان ١٣٥٢ ، ١٩٣٣/١١/٢٧

إلى أن كثيرا من دوائر الإدارة الفرنسية تقاوم الجمعية . ثم لا تلبث أن تنبه الوالي بأنه قد صدر قرار بتعطيل جريدة الشريعة ، بعد أن تظاهر الوالي بأنه لا يقاوم الجمعية(٣٣) .

(ب) الوالي يستعين بالرجعية :

غير أن الوالي كان قد سبق إلى تحريك أعوانه ليهاجموا الحركة الإصلاحية ، فجعل هؤلاء يصفون الشيخ ابن باديس بأنه وهابي وعبد اوي رغبة في تنفير الناس منه ، وسعيا إلى وأد الحركة في مهدها ، مع أن الامام محمد عبده والامام محمد بن عبدالوهاب كان لهما أكبر الأثر في تطهير العقائد الاسلامية من الخرافات والأوهام ، وبدأ بتجديد الأمة الاسلامية وقد سخر ابن باديس من هؤلاء الخصوم الذين وصفهم بأنهم أهل جمود وركود في مقال مشهور « بعنوان عبداويون ثم وهابيون ثم ماذا لا ندري والله »(٣٤) وقد بين فيه سبب حنق هؤلاء الخصوم لأنه ساءهم أنه دعا إلى دراسة اللغة العربية تمهيدا لمعرفة المصادر الخاصة بالشريعة الاسلامية . وللاطلاع على مؤلفات المعاصرين أيضا . وهذا هو الخطر الأكبر الذي كان يخشاه المستعمر الحريص على عزل الجزائر عزلا تاما لإدماجها نهائيا في فرنسا .

فالخطة مرسومة منذ وقت طويل . دليل ذلك أنه ظل يدرس عشر سنوات في قسطنطينة ولم يكن قرأ شيئا يذكر للشيخ محمد عبده ، مع ذلك كان أعوان الباطل يحاربونه ويكيدون له دون أن يعني بأمرهم لأنه قضى تلك السنوات العشر « لتكوين شيء علمي لم يخلط به غيره من عمل آخر » فلما ظهرت نتائج التدريس فكر في إنشاء جمعية تقوم بدعوة عامة إلى الاسلام الخالص والعلم الصحيح أي إلى الكتاب والسنة وهدي سلف الأمة ، وذلك لتحرير الناس من البدع والضلالات . ثم أنشأ صحافة كان لها أثرها في إحياء موات النفوس . وهنا تنبه المستعمر الذي يطلق عليه ابن باديس اسم « الباطل » في كثير من كتاباته « فكانت هذه المرة غضبة الباطل أشد ونطاق نقمته أوسع وعداد أتباعه أكثر » . ثم تحالف أعوان الجمود مع أعوان البدعة ليقدموا خدماتهم لمن أتاح لهم صروحا من الجاه وأنهارا من المال ، على حد تعبير ابن باديس . غير أن الامام عرف كيف يفحم هؤلاء الأقزام عندما بين لهم أن كثيرا من الأئمة السابقين كشفوا عن مخطط أهل البدعة ومستغلي العامة ، فنشر شيئا من كلام الشاطبي ، ووعد بأن يتابع نشر آراء كبار الأئمة ، أي دون حاجة إلى الاستعانة بأقوال محمد بن عبدالوهاب ومحمد عبده .

(جـ) معركة غير متكافئة :

وهكذا بدأت المعركة غير متعادلة ، فعلماء المسلمين من أصحاب ابن باديس لا يعتمدون إلا على المثقفين ، بينما كان للمستعمر أعوانه من أهل الجمود والبدع ، وهم كثيرون بخذلان من الله ، ومن ورائهم ملايين من العامة . ومع ذلك فان ميزان القوى كان قد تغير وأصبح في صالح العلماء المسلمين من أصحاب ابن باديس . لقد كان أعوان الباطل يظنون أنهم يستطيعون الاعتماد على عامة الشعب التي تعد بالملايين ، لكنهم فوجئوا عندما علموا أن صوت المصلحين سبقهم إلى الشعب . وهذا هو يفسر لنا فزعهم . لذلك رأيناهم يحاولون تركيز جهودهم على كسب المستعمر فأعلنوا إخلاصهم لفرنسا

(٣٣) الصراط العدد ١٣ بتاريخ ٢٣ شعبان ١٣٥٢ ، ١٩٣٣/١٢/١١
(٣٤) الصراط العدد ٢ بتاريخ ٢٨ جمادي الأولى ١٣٥٢ ، ١٨ سبتمبر ١٩٣٣

وذهب وفد من أصحاب الطرق الصوفية يعلن ولاءه للوالي العام الفرنسي على الجزائر[٣٥]. ونبهوا الوالي إلى خطر المصلحين وكانوا هم الذين أشاروا عليه بمنع العلماء من دخول المساجد للوعظ ، مما دعا جريدة « البتي باريزيان » (le petit parisien) إلى القول « بأن الطرق الصوفية تملك السلطة الروحية التي يمكن أن تكون مفيدة أو ضارة لفرنسا تبعا لطريقة استخدامها « ولكن الطرقيين كانوا لحد الآن من أحسن معاونيها ، كما أنه ليس هناك ما يخول لنا أن نشك في إخلاص العلماء فثقافتهم الروحية عربون على اعتدالهم .

وقد ابتهج عبدالحميد ابن باديس لهذه المقاومة ، وله في الحق أن يبتهج لأنه نجح في عزل أصحاب الطرق الصوفية عن الشعب . وأظهرهم في مظهر من يتحالف مع أعداء هذا الشعب . وكيف لا يبتهج وقد استطاع أن يكشف النقاب عن خيانة الطرق الصوفية ، وأن يجبر العدو على الاعتراف بأنه لا يجد شيئاً يدين به جمعية العلماء المسلمين[٣٦].

وإذا كانت الحكومة الفرنسية للجزائر ارتضت أن تحارب من وراء ستار ، وتحرك أعوانها الذين بدأوا يفقدون مواقفهم فإن ابن باديس أخذ يهاجم علنا ويتهم الوالي الفرنسي بأنه هو الذي يحارب علماء الأمة ودينها ، كما سبق أن رأينا في أثناء حديثنا عن شجاعته العقلية . وإنما هاجم الوالي بهذه الجرأة النادرة ، لأن المعركة كانت قد بدأت في الخفاء منذ عدة أشهر ، وتبين أن النصر فيها لن يكون في جانب « الباطل » وأعوانه . فقد رفضت الحكومة إنشاء مدرسة جديدة في بلدة القنطرة مع أن شيخا جليلا تطوع أن يعلم الأطفال المشردين في البلدة الذين شكت إحدى السائحات من أنهم يشوهون جمال هذه البقعة من أرضهم[٣٧].

ومن مظاهر هذا العسف أن الحكومة الفرنسية للجزائر كانت تسمح لليهود في الجزائر أن ينشئوا المدارس لأبنائهم ولا تسمح للمسلمين بإنشاء مثلها لأطفالهم ، في الوقت الذي تزعم فيه أن الدولة منفصلة عن كل صبغة دينية . فالمسئول عن المنع إذن هو المستعمر . وهذه هي الحرب التي بدأها هو . .

وهذا هو السر في تلك الصرامة وهذه الجرأة اللتين نراهما في موقف عبدالحميد بن باديس . ثم لم يكتف الوالي الفرنسي بذلك بل استعان بنائب يهاجم جمعية العلماء ويصفهم بأنهم مالكيون « وليت الناس كانوا مالكية إذن لطرحوا كل بدعة . . . فثارت ثائرة هذا الجاهل ، ومن وراءه ومن كان في الجهل والشر مثله ، يحاولون إثارة الفتنة والله يطفئها »[٣٨].

ونقول إن الحكومة الفرنسية للجزائر كانت تظن أنها تحارب في خفاء ، مع أن الشيخ عبدالحميد بن باديس كان حريصا على كشف خداعها منذ حين ، وهو يحذرها من سلوك هذا المسلك الشاذ تجاه مسلمي الجزائر بمحاربة أية حركة إصلاحية دينية بشتى الوسائل ، ومنها استدعاؤه هو شخصيا لسؤاله عما إذا كان لديه إذن حكومي يرخص له بالعمل في التدريس ، مع أن

(٣٥) العدد الثالث من الصراط بتاريخ ٥ جمادي الثانية الموافق ٢٥ سبتمبر ١٩٣٣

(٣٦) العدد السابع من الصراط ص ٦ بتاريخ ١١ رجب ١٣٥٥

(٣٧) يقول ابن باديس « إبتدأت القراءة بقسنطينة بدراسة الشفاء للقاضي عياض بالجامع الكبير حتى بدأ للمفتي الشيخ ابن الموهوب أن يمنعنا فمنعنا . . فطلبنا الاذن من الحكومة بالتدريس في الجامع الاخضر فأذنت لنا وكان هذا الاذن على يد م . أريب الكاتب العام للامور الوطنية بدار العمالة إذ ذاك (نفس المصدر ونفس الصفحة) ».

الحكومة تعلم أنه يدرس منذ عشرين سنة في الجامع الأخضر وفي مسجد سيدي فموش ومسجد سيدي عبدالمؤمن[٣٩] وأن لديه رخصة بهذا العمل منذ ذلك الحين . فالمسألة ليست مسألة عبدالحميد بن باديس ولكنها مسألة التعليم الديني واللساني للمسلمين ومسألة مائة طالب أو يزيدون جاءوا من العمالات الثلاث إلى قسنطينة هذه الأيام ، ومسألة نحو الألفين من سكان قسنطينة ونواحيها يمتلىء بهم الجامع الأخضر كل ليلة في مجالس التذكير»[٤٠] وهذا على وجه التحقيق ما كانت تخشاه فرنسا كل الخشية . وهو السبب في كل هذه المقاومة التي جندت لها بعض الأذناب وأصحاب المصالح الذين يهمهم ألا تنجح حركة الإصلاح التي يدعو إليها ابن باديس ، ولا سيما أن بضعة رسائل من مسلمي اليمن جاءت تؤيد جمعية العلماء المسلمين في جهودها للقضاء على البدع ، وكانت تلك الرسائل تبشر بالقضاء على الطرق الصوفية في اليمن . وقد اشتدت المعركة عندما أصدر المجلس الاداري لجمعية العلماء قراراته التي يطالب فيها بفتح مجال للتعليم الديني وبضرورة التعليم العربي ، وترك الحرية التامة للمسلمين الجزائريين في فتح المكاتب القرآنية والمكاتب الحرة ، وأن تقف (الحكومة) وراء القائمين بهذه المشاريع موقف المؤيد المساعد»[٤١] ولم تكن تلك في الحقيقة مجرد مطالب تقدمت بها جمعية العلماء المسلمين الجزائريين بل كانت شروط المنتصر رغم أن الجمعية ظلت تؤكد أنها جمعية دينية تهذيبية لا شأن لها بالسياسة . وأميل إلى الاعتقاد أن الامام عبدالحميد بن باديس لم يكن يتعجل النصر لأنه كان شديد الثقة ، بأنه آت لا محالة ، وكيف لا وقد عزل خصومه واحدا بعد آخر ووضع دستوره للثورة في قصيدته المشهورة التي يؤكد فيها أن الشعب الجزائري عربي مسلم .

٨ ـ نجاح الخطة :

وهكذا نجحت الخطة التي رسمها عبدالحميد بن باديس ونفذها بصبر وأناة . وهو تخطيط في غاية البراعة . إذ استطاع أن يعزل المتحالفين ، فبدأ بالطرق الصوفية التي أراد في أول الأمر أن يستخلص العناصر السليمة فيها لأن الإخوة في الله فوق أي اعتبار آخر . فلما حاربته بدأ يعزلها عن الشعب . فلما لجأت إلى المستعمر أظهرها بمظهر الخيانة ، ففقدت سلطانها على الشعب ولم تعد ذات نفع للحكومة الفرنسية بالجزائر بل غدت عبئا عليها . فلما انتهى من الأذناب ظهرت دولة الباطل على حقيقتها ، إذ أنها كانت تريد أن تمحو الصبغة العربية الإسلامية في الجزائر ، غير أنها تنبهت ، بعد فوات الأوان ، إلى أن الامام عبدالحميد بن باديس قد قطع الطريق عليها في رفق ودون تظاهر بالبطولة ، فحاصرها ببعث اللغة العربية ، وتجديد العاطفة الدينية الصادقة ، مما أحيا في الأمة روح المطالبة بحقوقها ، وفي مقدمتها الحرية الدينية التي كانت فرنسا تتظاهر باحترامها ، وهي الحرية التي لا يمكن الحفاظ عليها في الجزائر بصفة خاصة إلا بلسانها العربي . لقد قام الإمام عبدالحميد ابن باديس بهذا الحصار بأسلوبه السهل

---

(٣٨) الصراط العدد ١١ ص ٤

(٣٩) لم يتنبه ما سينوه وغيره إلى خطر دعوة الامام ابن باديس وظنوا أنها محاولة ساذجة للاصلاح الديني وانه لا خطر منها .

(٤٠) الشهاب العدد ٢ المجلد ١٤ ص ٤ ـ ٦ غرة ربيع الاول ١٣٥٧ ، مايو ١٩٣٨

(٤١) يحق لابن باديس أن يسخر فيقول « من هذا الاندفاع ما يتحدث به في مصر فتردد صداه في الشرق والغرب ، وتهيج له صحافة الانجليز على الخصوص ويتحدثون في مصر وفي الأزهر عن الخلافة كأنهم لا يرون المعاقل الانجليزية الضاربة في ديارهم . . . ».

الرقيق الهاديء في الوقت الذي ظن فيه المبشرون أن الحكومة الفرنسية العلمانية بالجزائر قد هيأت لهم كل الوسائل في هذا القطر الإسلامي فما عليهم إلا أن يدخلوه بجحافلهم . .[٤٢] غير أنها وجدت آخر الأمر أنها هي التي حوصرت . ونحن نعلم جميعا نهاية هذا الحصار . فقد نجا القطر الجزائري بفضل الله وإخلاص ابن باديس وتضحيات الشعب الجزائري قاطبة . .

إن عبدالحميد بن باديس الذي فر إلى الله واستعان به لتحرير هذا القطر الإسلامي العربي كان غاية في اليقظة ، فإنه لم يخدع بأساليب الاستعمار وحيله ، في الوقت الذي كانت فيه تخفي على كثير من البلاد الإسلامية . فهو يحذر المسلمين من هذه الأساليب منذ زمن طويل وهو يحدثنا عن محاولة الدول الغربية فتنة المسلمين باسم الخلافة ، وأنها أرادت ان تستغل ذلك مرات عديدة فأصيبت فيها كلها بالفشل . ويعجب الإمام ان يندفع في تيار هذه الفتنة كثير من المسلمين ورؤسائهم وبخاصة في مصر حيث كان يحكم الملك فاروق . لكن مضى فاروق ، وخرج الإنجليز من مصر ، ووقفت معظم الدول الإسلامية المتحررة من سيطرة الغرب ضد فكرة الحلف الإسلامي في أيامنا هذه ، حتى لم نعد نسمع شيئا عنه ، ولقد كان عبدالحميد بن باديس محقا عندما قال سنة ١٩٣٨ : « كفى غرورا وانخداعا أن الأمم الإسلامية اليوم ، حتى المستعبدة منها أصبحت لا تخدعها هذه التهاويل ولو جاءتها من تحت الجبب والعمائم »، ولكن ليطمئن الفقيد في مثواه فإن فكرة الخلافة قد فشلت . كما ستلحق بها فكرة هذا الحلف الذي يريد الغرب إنشاءه لا للمسلمين ولكن لنفسه . .

ولقد سبق عبدالحميد بن باديس أيضا في تأكيد فكرة القومية العربية وبعث الأمل في نفوس أمة ظنّ الاستعمار أنه قضى على شخصيتها وعروبتها وأنه كاد يدمجها في الوطن الأم كما يقال . والإمام يبعث الأمل في النفوس مستعينا بالله دائما فهو يقول : « لم لا نثق بنفوسنا ، وقد أعطانا الله عقولا ندرك بها ، ومواهب نستسخرها لما يرضي الله ورسوله . لنا مواهب مثل ما لغيرنا ، وفوق ما لغيرنا ، وقد أعطانا من هذا الدين الإنساني ومن هذا الدين العقلي والروحي ما يكمل عقولنا ويهذب أرواحنا ، أعطانا منه ما لم يعط لغيرنا ، لنكون قادة وسادة وأعطانا وطنا شاسعا واسعا مثل ما لغيرنا . فنحن إذن شعب عظيم يعتز بدينه ، يعتز بلغته ، يعتز بوطنيته ، يستطيع أن يكون في الرقي واحدا من هذه الشعوب . .

إنا نعتصم بالحق ونعتصم بالتواضع عندما نقول أننا شعب خالد ككثير من الشعوب . لكنا ننصف التاريخ إذا قلنا أننا سبقناها في ميادين الحياة ، سبقناها بهدايتنا ، وسبقنا هذه الأمم في نشر الحق أيام كانت في ظلمات الجهل . . .

ذلك ما كنا فيه وما سنعود إليه ، وإنما علينا أن نعرف تاريخنا ومن عرف تاريخه جدير بأن يتخذ لنفسه منزلة لائقة به في هذا الوجود ولا رابطة تربط ماضينا المجيد ، بحاضرنا الأغر والمستقبل السعيد إلا هذا الجيل المتين : اللغة العربية لغة الدين لغة الجنس لغة القومية ، لغة الوطنية المغروسة . . . ».

« إنها وحدها الرابطة بيننا وبين ماضينا ، وهي وحدها المقياس الذي نقيس به أرواحنا بأرواح

---

(٤٢) النص التقريبي الكامل للتقرير الادبي الذي ألقاه سماحة الأستاذ بن باديس بجمعية التربية والتعليم ١٣٥٨ هـ مايو ١٩٣٩ ، البصائر السنة ٤ العدد ١٧١

أسلافنا ، وبها يقيس من يأتي بعدنا من أبنائنا وأحفادنا الغر الميامين ، أرواحهم بأرواحنا ، وهي وحدها اللسان الذي نعتز به وهي الترجمان عما في القلب من عقائد وما في العقل من أفكار وما في النفس من آلام وآمال . . » .

« إن هذا اللسان العربي العزيز الذي خدم الدين وخدم العلم ، وخدم الإنسان ، هو الذي نتحدث عن محاسنة منذ سنين ، فليحقق الله أمانينا . .وينتهي مديحه للسان العربي إلى أن يُطرى اتجاه بعض الشبان إلى دراسة اللغة العربية من الذين حاولوا دون أن يتجه القطر الجزائري نحو الغناء عندما لم تكن لهذا القطر مدارس تعلم اللسان العربي ، لم يكن له رجال يدفعون عنه ويموتون عليه ، بل كان في اضطراب دائم مستمر . . وكان ابناؤ نا يومئذ لا يذهبون الا على المدارس الاجنبية التى لا تعطيهم غالبا من العلم إلا ذلك الفتات الذي يملأ أذهانهم بالسفاسف حتى إذا خرجوا منها خرجوا جاهلين دينهم ولغتهم وقوميتهم وقد ينكرونها » . . .

إن هذا الخطاب الذي يمجد فيه الإمام ابن باديس اللغة العربية والجزائر المسلمة ليس في نظري إلا إعلانا للنصر على المحاولة الفرنسية التي أرادت محو الشخصية الجزائرية العربية المسلمة . ولقد قاله وفرنسا في أوج عظمتها وقوتها ، أي قبل الحرب العالمية الثانية بأشهر قلائل ؟ أليست تلك هي الشجاعة النادرة التي حبا الله بها عبدالحميد بن باديس ؟ أليس هذا دليلا على أنه الرجل السهل الممتنع الذي بدأ ينحت في الصخر نحت خرير الماء الهادىء حتى أتى على الصخر وأزاله من طريق هذه الأمة التي أراد الله بها خيرا فوهبها هذا الثائر المصلح الذي بلغ الغاية في التوفيق بين النظرية والتطبيق في مناهج الإصلاح . . .

❊ ❊ ❊

مطالعات

صورة باريس في الأدب العربي الحديث حتى الحرب العالمية الأولى

دراسة في تلقي جماليات المكان الاوروبي

خليل الشيخ *

لا تحتل باريس مكانة مهمة في الأدب العربي فحسب ، فلهذه المدينة أهمية كبرى على صعيد الأدب الأوروبي . فباريس من العواصم القليلة في العالم التي ظلت موضوعا Stoff وموتيفا Motiv[(١)] على الصعيد الأدبي ، لما تمثله من قيم جمالية وحضارية . فقد تعامل الأدب معها ، بغض النظر عن تقييمها سلبا أو إيجابا ، على أنها مدينة عالمية Weltstadt قادرة على استيعاب شتى الحضارات . لتصبح مصدر إشعاع حضاري . ويمكن للدارس أن يضع الخطوط العريضة للملامح الرئيسية لهذه المدينة كما رسمها الأدب الغربي على النحو التالي :

١ـ المدينة الخاطئة : [(٢)]

ترتبط هذه الصورة في الأدب الأوروبي ، بظهور باريس كمدينة كبرى ، وما يصاحب الحياة في هذه المدن من الشعور بالضياع والاغتراب والفقر الروحي والعزلة وفقدان الهوية والتميز . فقد تميز أدب القرن الثامن عشر الفرنسي على سبيل المثال ، بالشكوى من التجمعات السكانية وما يصحبها من ضجيج وقاذورات وروائح كريهة ، وما فيها من وسائل للنقل تهدد الحياة الإنسانية . ولهذا صور الأدب حياة الناس في المدينة على أنها رقص خطير من أجل العجل الذهبي . وفي أثناء هذا الرقص يسقط الكثيرون ، ويخسر آخرون سمعتهم وصحتهم ، لأن الطمع والجشع من أجل الثروة يسلب البشر شخصياتهم ويجعلهم قساة القلوب . من أجل ذلك ارتبطت صورة باريس بمدينتين خاطئتين هما بابل السومرية ، ولابيرنث Labyrinth الإغريقية . حيث تمثل الأولى الفوضى ، وتمثل الثانية الذين لا وطن لهم .

---

* أستاذ الأدب المقارن المساعد بجامعة اليرموك .

(١) حول هذين المصطلحين واهميتها في الدراسات الأدبية المقارنة انظر :
Elisabeth Frenzel, Vom Inhalt der Literatur, Stoff-Motiv, Thema pp. 7-93.

(٢) Von Siegfried Juttner, Paris Bilder des 18. Jahrhunderts Eine Skizze. pp. 172-202, p. 174.

إن رفض باريس باعتبارها واحدة من المدن الكبرى ، لا يرجع إلى سبب واحد فقط ، فثمة أسباب دينية وسياسية وثقافية واقتصادية ، ولا بد هنا من التركيز على العامل الديني ، لأن أدب تلك الفترة قد أعطاه الاهتمام الكبير . فقد اعتقد هذا الأدب أن ازدهار باريس (بابل الجديدة) وتقدمها ، وهو أمر يقتضي بالضرورة تدهورها وتدميرها ، يعني الابتعاد المطلق عن الله .[٣]

أما رفض باريس في أدب القرن التاسع عشر ، فلم يكن رفضا مبنيا على أسس دينية . ويمكن أن نتوقف هنا عند الشاعر الفرنسي شارل بودلير[٤] Baudelaire (١٨٢١ - ١٨٦٧م) في ديوانه Les Fleurs du Mal (أزهار الشر) الصادر سنة ١٨٥٧م . صور بودلير باريس في شعره موطنا للفوضى والقبح والبؤس والضوضاء والقرف[٥] . وتعكس قصائد ديوانه وبخاصة القصائد المعنونة في الديوان بـ Tableaux Parisiens) عزلة بودلير وغربته في المدينة ورفضه لكل شيء صناعي . ولهذا تبدو باريس في هذه القصائد عالما ميتا ، باردا مصنوعا من المرمر والمعدن[٦] . أما باريس القديمة فقد تلاشت إلى الأبد :

إن باريس القديمة لا توجد الآن . لقد تغيرت .

إن صورة المدن تتغير بسرعة مثل تغير قلب الإنسان .

ولهذا يصفها بودلير بـ « المتاهة الموحلة » . و« الماخور » و« الجحيم » و« المعتقل » [٧]

٢- أثينا الجديدة أو الجنة الأرضية :

ليست باريس هنا عاصمة للحضارة الغربية فحسب ، ولكنها ملتقى لجميع تيارات الفكر في العالم ، ففيها يتلاقى الناس وتتكدس البضائع من جميع أنحاء العالم ، وكل ذلك يعد بمستوى حياة متطورة ، ويبعث الأمل بحياة رغيدة جميلة آمنة . وقد ظهر هذا الثناء على باريس بشكل واضح على لسان التنويريين[٨] Enlightenments فقد كانت استجابتهم للمدينة تعني الرغبة في المزيد من الرخاء والتقدم . وكانوا عبر مطالبتهم بحرية التجارة ، ينادون بضرورة الانفتاح الليبرالي على الصعيد الثقافي . ولم تعد الكماليات فضيحة بل ضرورة اقتصادية ملحة ، كما لم يعد المسرح خطيئة بل مدرسة الإنسانية العليا[٩] . وقد أصبحت المدينة ضمانا للتقدم على شتى الأصعدة . وبدأت الملامح الإيجابية لباريس تتنامى . فأصبحت باريس في نظر التنويريين رمزا للمستقبل الجيد ، المتضمن للحرية والسعادة .

وقد تميزت باريس - هذه الفترة - بغزارة صالوناتها الأدبية[١٠] . فقد وجد الأدباء والمثقفون في هذه

---

(٣) Paris Bilder; Ibid. p. 179

(٤) حول بودلير انظر : Hugo Freidrich: Die Struktur der Modern Lyrik, pp. 35-58, Kristiaan Versluys, Three City poets: Rilke, Baudelaire and Verhaeren pp. 283-306.

(٥) ادوار خايد ، المدينة في شعر زماننا ، ص ٢١٤ Kindler Literature Lexikon, Band 5. pp. 3560-3561.

(٦)

(٧) ادوار خايد ، ص ٢١٥ Paris Biller, Ibid, p. 182.

(٨) حول هذه الحركة في فرنسا والمانيا انظر : German Mason: Aconcise Survey of Frenc Literature. pp. 109-159, Peter Putz: Erforschung der deutschen Aufklarung. Passim.

(٩) Paris Bilder, Ibid, p. 184

(١٠) حول هذه الصالونات انظر : German Mason, pp. 111-113, and Rolf Engelstein: Die Literarische Gesellschaft. pp. 162-175

الصالونات مكانا للتعبير عن آرائهم ، ووقتا لمناقشة هذه الآراء . ولهذا امتدت شهرة أدباء فرنسا إلى أوروبا كلها ، واستقبل ملوك أوروبا الكثير من أدباء هذه الصالونات . وقد كان الأمير البولندي Stainslas Poniatowski ضيفا في صالون مدام Geoffrin ، التي استقبلها عندما صار ملكا لبولندا . ولهذا سادت النزعة الأوربية عند مفكري تلك الفترة ، وأصبحت باريس بؤرة حضارية لهذه النزعة [١١] .

٣- باريس وطن المثقفين : [١٢]

وقد ترتب على ذلك اعتبار باريس عاصمة للمثقفين . حيث تجد هموم الكتاب وطموحاتهم مخرجا للتعبير عنها . ولهذا أصبحت باريس بالنسبة لهم مدينة غير قابلة للتعويض ، بمكتباتها الغنية ، وبقدرتها على خلق الحوار وتهيئة المناخ المناسب له . أما الوحدة التي يشعر بها الكاتب أو العالم هنا ، فهي كما يرى Pierre Bayle [١٣] وحدة خلاقة ، من أجل التركيز والإبداع . فقد كان على العالم أو الفنان في نظر Bayle أن يواجه أحد خيارين ، فهو إما أن ينفتح على الحياة الاجتماعية فيحكم على نفسه بالتفاهة وقلة الإبداع ، وإما أن ينعزل ليتفرغ لإبداعه . وباريس هي المدينة التي يستطيع فيها الكاتب والعالم أن يوازن بين العزلة والمشاركة . لهذا صورت باريس ، أثينا الجديدة ، باعتبارها وطنا لكل الكتاب وبالذات للمجددين منهم . وقد صور marmontel باريس تصويرا مثاليا عندما قال : إن الاهتمام في باريس بالإنسان ، لا بالعرق أو مكان الولادة ، وبقدرات الإنسان لا بمستواه الطبقي [١٤] . لهذا كانت العاصمة الفرنسية مصدرا للكثير من المدارس الفكرية والأدبية في أوروبا . وكانت مركزا للصراع في الوقت نفسه بين المجددين والمحافظين . ويرى Eric Cham [١٥] أن سيطرة باريس الواسعة على الحياة الثقافية والاجتماعية في فرنسا ، جعل جل التطورات المهمة تحدث هناك ، كما خلق منها في الوقت نفسه بؤرة الموسيقا والفن الطليعيين avant-garde في أوروبا كلها .

● ● ●

على صعيد الأدب العربي [١٦] ، لم يظهر الاهتمام بباريس إلا بعد ربع قرن من غزو نابليون لمصر سنة ١٧٩٨م . فقد جاء نابليون إلى مصر ومعه عدد كبير من الخبراء والمهتمين بشؤون الشرق العربي . القادرين على قراءة لغاته ، قديمها وحديثها . العارفين بالأبعاد الحضارية للمكان من مختلف النواحي . [١٧] ويتضح بالمقابل من خلال ملاحظات الجبرتي (١٧٥٤ - ١٨٢٥م) أن المصريين ومثقفيهم على وجه التحديد . لم يكونوا يعرفون شيئا عن هؤلاء الغزاة ، إذ كانوا يجهلون لغتهم وأدبهم وتاريخهم . لهذا تسيطر الدهشة العميقة على صاحب " عجائب الآثار في التراجم والأخبار "

---

(١١) Mason. Ibid. p. 111.

(١٢) Paris Bilder. p. 190

(١٣) Ibid. p. 192

(١٤) Ibid. p. 192

(١٥) Eric Cham: Revolt, Conservatism and Reaction in Paris. 1905-1925. pp. 162-171

(١٦) لقد سبق الأدب التركي الأدب العربي باهتمامه بالعاصمة الفرنسية . واول من عبر عن اهتمامه بهذه المدينة هو محمد جلبي افندي الذي اوفده السلطان العثماني احمد الثالث الى باريس عام ١٧٢٠م . وجاء حديث السفير في تقرير مفصل عرف باسم سافرتنامة . حول ذلك انظر :
Bernard Lewis: Die Welt der Unglaubigen. p. 113 ff.

خالد زيادة ، تطور النظرة الاسلامية الى اوروبا ، ص ٥٢ وما بعدها .

(١٧) انظر محمد فؤاد شكري ، الحملة الفرنسية وخروج الفرنسيين من مصر ص ٥٤٨ - ٦٧٥ .

وبخاصة عندما يرى اهتمام الفرنسيين بالتراث العربي، وترجمته إلى لغتهم [١٨]. ولكن الاهتمام الذي خلّفته غزوة نابليون عند المصريين بأوروبا، تبعثر لاختلاطه بالعنف العسكري الذي أسهم في حجب هذا التقدم العلمي عن غالبية المصريين إبان فترة الاحتلال، ثم تلاشى تماما عند خروج الفرنسيين من مصر، فأصبحت هذه الغزوة تجسد ذكريات مرة لهزيمة عسكرية يحرص الجميع على نسيانها [١٩] ولكن مجيء الفرنسيين إلى مصر ظل يشكل هاجس التوجه إلى الغرب [٢٠].

توجه محمد علي (١٨٠٥ ـ ١٨٤٩م) في البداية نحو إيطاليا، وكانت أولى البعثات العلمية سنة ١٨٠٩م وثانيتها سنة ١٨١٣ إلى إيطاليا. أما التوجه إلى باريس فقد جاء بعد سنة ١٨٢٠م. وقد تنوعت تعليلات الباحثين لتفسير تحول محمد علي إلى فرنسا، إذ ربط تارة بعوامل شخصية تتمثل في وفاء محمد علي لتاجر فرنسي أخلص له الود، وتارة بمركز فرنسا الدولي الممتاز وقدرتها على تحقيق آمال محمد علي في بناء دولة مصرية. [٢١] وكلا الرأيين يجعلان هذا التحول نابعا من إرادة محمد علي، ومعبرا عن رغبته، وقدرته على التمييز بين مستويات التقدم الصناعي في إيطاليا وفرنسا، ولكن هذا التحول التدريجي البطيء تجاه باريس الذي استغرق ما يزيد على عشرين سنة كان نتيجة تخطيط فرنسي استطاع أن يربط مصر بفرنسا عن طريق « مساعدات تنموية » تهدف إلى تحضير مصر في الظاهر وإلى ربطها بفرنسا سياسيا واقتصاديا في حقيقة الأمر [٢٢].

وإذا كانت فرنسا قد خسرت مصر بعد احتلال الإنجليز لها عام ١٨٨٢م وفرض حمايتهم الرسمية عليها، بعد هزيمة العرابيين في معركة التل الكبير، فقد حاولت أن تبقي على وجودها الثقافي في مصر. وقد تمثل هذا الوجود بسيطرة اللغة الفرنسية، وإعلاء قيمة الأدب الفرنسي والثقافة الفرنسية، والتوجه نحو باريس باعتبارهم رمزا للحضارة. وقد عزز الفرنسيون وجودهم الثقافي عن طريق المدارس والبعثات والترجمة. فقد أسست معظم المدارس العالية في عهد محمد علي تحت إشراف الدكتور كلوت بك، الجراح الفرنسي الذي استدعاه محمد علي سنة ١٨٢٥م. ليكون طبيبا ورئيسا لجراحي الجيش المصري. وقد سعى كلوت بك سعيا متواصلا للقضاء على سيطرة الطليان وإقصاء لغتهم، وإحلال اللغة الفرنسية محلها. [٢٣] فقد أسس كلوت بك مدرسة الطب البشري سنة ١٨٢٧م، وشجع تلاميذها على تعلم اللغة الفرنسية، فأنشأ لهم مدرسة لتعليمهم هذه اللغة وألحقها بمدرسة الطب [٢٤]. وقد اختار كلوت بك من هؤلاء التلاميذ اثني عشر تلميذا من أوائل الخريجين، وسعى حتى أرسلهم في أول بعثة طبية إلى فرنسا سنة ١٨٣٢م،

---

(١٨) انظر عجائب الآثار/٢/ ٢٣٣ ـ ٢٣٥ وانظر تعليق برناردلويس حول هذه الملاحظة في المصدر السابق، ص ٢٨٦. حيث يرى ان الجبرتي يسجل عبر هذه الملاحظات اكتشافا للاستشراق الأوروبي، ففي نهاية القرن الثامن عشر كان الاستشراق الأوروبي قد خطا خطوات واسعة في التأليف في نحو ومعجم اللغات الاسلامية بينما لم يكتب في اللغات الاسلامية شيء عن اية لغة اوروبية.

(١٩) انظر عجائب الآثار / ٢/ ٣٦١ ـ ٣٩١.

(٢٠) ان ذهاب الطهطاوي الى باريس هو في المحصلة النهائية ثمرة اعجاب شيخه حسن العطار، شيخ الجامع الأزهر، الذي عايش الحملة الفرنسية، ورأى تقدم الفرنسيين وآمن بوجوب تغير الأحوال في البلاد. انظر تخليص الابريز، ص ١٠

(٢١) حول بواعث توجه محمد علي الى ايطاليا انظر : جمال الدين الشيال، تاريخ الترجمة والحركة الثقافية في عصر محمد علي، ص ١٢

(٢٢) R.Wielandt. Das Bild der Europaer: pp. 36-37

(٢٣) الشيال، المصدر نفسه، ص ١٨

(٢٤) جمال الشيال، ص ٢٠ وانظر ص ١٣

وقد ظلت هذه المدرسة تعتمد اللغة الفرنسية حتى سنة ١٨٩٨م إذ عين لها مدير انجليزي اشترط أن تكون لغة التدريس فيها هي الإنجليزية ، (٢٥) وإذا كان كلوت بك قد نظم المدارس العلمية العليا وجعلها فرنسية النظام فإن رفاعة الطهطاوي (١٨٠١ - ١٨٧٣م) قد أرسى جذور الاهتمام بباريس خارج النطاق العلمي البحت الذي تميزت به بعثات محمد علي . ويكشف كتابه « تخليص الإبريز في تلخيص باريز » الصادر سنة ١٨٣٤م عن اهتمام عميق بهذه المدينة ، وبثقافة أهلها . وقد كانت جهود رفاعة الطهطاوي على صعيد التأليف والترجمة تصب في هذا الإطار ، فقد ترجم مواد الدستور الفرنسي (٢٦) إلى اللغة العربية ، وترجم رواية الكاتب الفرنسي Fenelon ، مغامرات تليماك Les Aventure de Telemague وسماها « مواقع الافلاك في وقائع تليماك » ليعبر عن أزمته الذاتية بعد أن نفاه الخديوي سعيد إلى السودان (٢٧) . ولكن جهوده في تدعيم مكانة الثقافة الفرنسية في مصر ، تتمثل أكثر ما تتمثل في إنشائه دار الألسن سنة ١٨٣٥م . (٢٨) فقد أسهم خريجوا هذه المدرسة في ترجمة الكثير من الكتب في مختلف التخصصات . (٢٩) وتكشف القائمة التي أعدها جمال الشيال بالكتب التي ترجمت في عصر محمد علي عن أن كل الكتب المنقولة إلى العربية كانت من اللغة الفرنسية . (٣٠)

وقد أسهم في تعزيز الاتجاه نحو باريس ، تولي الخديوي اسماعيل للحكم عام ١٨٦٣م . فقد درس اسماعيل في باريس وأراد عند توليه الحكم أن يجعل مصر قطعة من أوروبا . وقد تولى تعزيز هذا الجانب على المستوى التعليمي علي مبارك ناظر المعارف ، الذي درس هو الآخر في باريس ، وأنشأ دار العلوم سنة ١٨٧١م . من أجل هذا اتجه الأدباء نحو الثقافة الفرنسية والأدب الفرنسي . ويمكن اعتبار محمد عثمان جلال (١٨٢٨ - ١٨٩٨م) مثالا نموذجيا على نجاح الطهطاوي في إرساء دعائم الثقافة الفرنسية . فقد تخرج جلال في مدرسة الألسن ، وكان من تلاميذ الطهطاوي المتميزين (٣١) . اهتم جلال بالأدب الفرنسي وحاول عبر تقديمه للقارىء تمصير هذا الأدب الجديد ، ليتقبله الذوق الأدبي العام ، فترجم « أمثال لافونتين » La fon-taine وسماها « العيون اليواقظ في الأمثال والمواعظ »(٣٢) كما ترجم بعض أعمال موليير Moliere المسرحية ونشرها تحت عنوان « الأربع روايات من نخب التياترات »(٣٣) وترجم رواية Bernardin de Saint Pierr المعروفة بـ Paul et Virginie تحت عنوان : « الأماني والمنة في حديث قبول وورد جنة »(٣٤) . لهذا صار الأدب الفرنسي نموذجا يحتذى ، وصار الذهاب إلى باريس ضرورة حضارية ، فقد اتخذ يعقوب صنوع (أبو نضارة) لنفسه لقب « موليير مصر » ، ثم اختار باريس

---

(٢٥) عمر الدسوقي ، في الأدب الحديث ٤٥٣/١

(٢٦) تخليص الابريز ، ص ٩٣ - ١٠٦

(٢٧) عبدالمحسن بدر ، تطور الرواية العربية ، ص ٥٧ - ٦١

(٢٨) الشيال ، ص ٣٨ - ٤٤ وحول دوره في الترجمة انظر ص ١٢١ - ١٤٦

(٢٩) المصدر نفسه ص ١٤٧ وما بعدها

(٣٠) انظر الشيال ، ملاحق الكتاب ، من الملحق الأول حتى الخامس

(٣١) عمر الدسوقي ، المصدر نفسه ص ١٣٥

(٣٢) المصدر نفسه ص ١٣٥

(٣٣) محمد يوسف نجم ، المسرحية في الأدب العربي الحديث ١٨٤٧ - ١٩١٤م ص ٢٧٣ - ٢٨٨

(٣٤) عباس العقاد ، شعراء مصر وبيئاتهم في الجيل الماضي ص ٨٨ - ٨٩

بعد أن نفاه الخديوي ليصدر منها جريدته التي تندد بالخديوي اسماعيل والاحتلال الإنجليزي [٣٥] وصار الحديث عن النموذج الإفرنجي ـ الفرنسي ـ أمرا عاديا . فقد صور الشيخ عبد الله فكري (١٨٣٤ ـ ١٨٨٩م) امرأة فرنسية باريسية ، على أنها مثال المرأة السهلة المنال :

وهيفاء من آل الفرنج حجابها
على طالبي معروفها في الهوى سهل
إذا أبصرت من ضرب باريز قطعة
من الأصفر الإبريز زل بها النعل [٣٦]

وحذر عبد الله النديم في مقالته « عربي تفرنج » من الذوبان التام في إطار الحضارة الغربية . وكانت فرنسا لا إنجلترا هي محور الحديث . [٣٧]

وقد كان موقف الشيخ محمد عبده ، وجمال الدين الأفغاني من قبل ، يشجع على تعلم الفرنسية . « لأن العالم المسلم لا يمكنه أن يخدم الإسلام من كل وجه يقتضيه حال هذا العصر إلا إذا كان متقنا للغة من اللغات الأوروبية [٣٨] ولعل ذهابهما إلى باريس بعد ثورة عرابي لإصدار « العروة الوثقى » ، وإصرارهما على تعلم الفرنسية قد زاد من تعلق المصريين بباريس [٣٩] .

وإذا كان موقف الشيخ محمد عبده من الحضارة الأوروبية ، متسامحا ، فإن موقف مصطفى كامل ، « صب مصر وشهيد غرامها » كما وصفه شوقي [٤٠] ، من فرنسا ، قد حبب حضارتها إلى المصريين . صحيح أن ذهاب مصطفى كامل إلى فرنسا كان بسبب تشجيع الخديوي عباس [٤١] ، ولكنه جاء تلبية لرغبة أبيه الروحي ، علي مبارك [٤٢] ، صحيح أن مصطفى كامل كان يهدف ، كما يقول أنصاره ، إلى استغلال النفوذ الفرنسي من أجل النضال ضد الإنجليز . ولكن هذا الاستغلال أسهم في إضفاء صورة إيجابية على فرنسا . وقد أهدى مصطفى إلى الأستاذ « بريسون » رئيس مجلس النواب الفرنسي سنة ١٨٩٥م لوحة ، كتب مصطفى في أسفلها ثلاثة أبيات من الشعر حفظها المصريون وجرت على كل لسان :

أفرنسا يا من رفعت البلايا
عن شعوب تهزها ذكراك
انصري مصر إن مصر بسوء
واحفظي النيل عن مهاوي الهلاك
وانشري في الورى الحقائق حتى
تجتلي الخير أمة تهواك [٤٣]

غير أن إنشاء الجامعة المصرية الأهلية سنة ١٩٠٨م[٤٤] . التي أصبحت سنة ١٩٢٥م جامعة حكومية[٤٥] ، قد عمق التوجه الثقافي نحو فرنسا ، فإذا

---

(٣٥) محمد يوسف نجم . المصدر نفسه ص ٧٧ ـ ٩١

(٣٦) انظر عباس العقاد ، شعراء مصر ص ٦٤ ـ ٦٥ حيث يرى ان لهذه القطعة « دلالة نفسية ، وعليها صبغة التعبير عن حالة المصري المسلم الذي ارسل سجيته بلا محاكاة ولا تكلف حتى نطق مزاجه ونطقت عاداته بما ينم على ضميره .

(٣٧) تحكي المقالة قصة شاب مصري ارسله اهله الى اوروبا لتلقي العلم ، فعاد منها متنكرا لأهله ، مستقبحا عادات قومه ، مستفهما عن اسم البصل بالعربية لأنه لا يتذكر الا الاسم الفرنسي ، انظر عمر الدسوقي ، المصدر نفسه ص٤٠٨ .

(٣٨) محمد محمد حسين ، الاتجاهات الوطنية في الأدب المعاصر ، ١/ ٣٤٥ .

(٣٩) علي محافظة ، الاتجاهات الفكرية عند العرب في عصر النهضة ١٧٩٨ ـ ١٩١٤ م ص ٧٢ ، ٨٠ .

(٤٠) انظر قصيدته في رثاء مصطفى كامل :

المشرقان عليك يتحبان   قاصيهما في مأتم والدان   الشوقيات ٣/ ٥٧

(٤١) محمد محمد حسين ، ١/ ١٧٥

(٤٢) فتحي رضوان ، مصطفى كامل ، ص ٤٤

(٤٣) فتحي رضوان ، مصطفى كامل ص ٩٩

(٤٤) ، (٤٥) محمد يوسف نجم ، نظرية النقد والفنون والمذاهب الأدبية في الأدب العربي الحديث . مقدمة ودليل ص ١٧ ـ ٢١ .

كان كل من محمد حسين هيكل[٤٦] ، ومصطفى عبد الرازق ، ومحمد تيمور وتوفيق الحكيم قد ذهبوا إلى باريس ليدرسوا الحقوق والفلسفة على نفقتهم الخاصة ، باعتبار أنهم أبناء أسر موسرة ، وذهب أحمد شوقي من قبل على نفقة الخديوي ، فقد أوفدت الجامعة المصرية عددا من طلابها للتخصص في مختلف العلوم الإنسانية والتطبيقية . فقد ذهب أحمد ضيف ، ومنصور فهمي ، وطه حسين وصبري السوربوني ومحمد مندور على نفقة الجامعة المصرية ، كما ذهب فيها بعد محمد عبد الله دراز ، وعبد الحليم محمود على نفقة الأزهر . أما زكي مبارك فقد غامر بالذهاب إلى السوربون على نفقته الخاصة . وقد ظلت سنوات دراسته هناك ، مبعث شعور دائم له بالفخر والاعتزاز .

• • •

أما ارتباط بلاد الشام بفرنسا فقد تم على نحو مختلف . فإذا كان هذا التوجه قد أخذ طابعا رسميا في مصر ، بدأت به حكومة محمد علي وشجعته ، وارتبط على صعيد التنفيذ بمصريين مسلمين ، فإن بداية هذا التوجه في بلاد الشام مرتبطة بالإرساليات التبشيرية المسيحية من جهة ، وبتحسين وسائل المواصلات البحرية وازدهار الحركة التجارية من جهة أخرى بين بلاد الشام وفرنسا وايطاليا . فمنذ نهاية القرن السادس عشر تأسست مدرسة الموارنة في روما . [٤٧] وكان لإيطاليا الغلبة على هذا الصعيد . ولكن الإرساليات التبشيرية الفرنسية قد تفوقت هي الأخرى ، كما تفوقت السياسة الفرنسية . فقد شارك اليسوعيون الفرنسيون في بناء مدرسة عينطورة منذ سنة ١٨٣٤م [٤٨] . وقد كانت هذه الصلات المتميزة بين المارون وفرنسا تنطلق من الاتفاق الذي وقعه فرانس الأول والسلطان العثماني سليمان سنة ١٥٣٥م [٤٩] ، هذا الاتفاق الذي اعتبرت فرنسا بموجبه حامية للكاثوليك في الدولة العثمانية . وقد كان لتطور وسائل النقل البحري عن طريق السفن التجارية ، أثر في زيادة حركة السفن بين الموانىء الأوروبية والشامية . وليس من قبيل المصادفة أن يكون جل الذاهبين إلى باريس في الفترة المبكرة من أبناء التجار المسيحيين .

ولعل التنافس بين الحركات التبشيرية اليسوعية ـ الفرنسية ، والبروتستانتية ـ الأمريكية في حقل التبشير والتعليم قد أسهم في المحصلة النهائية في تفتيح أعين المثقفين المحليين على حضارة جديدة ، ذات أبعاد مختلفة . وقد وصلت ذروة هذا التنافس حدها الأعلى في مقتل أسعد الشدياق سنة ١٨٣٠م بسبب اعتناقه البروتستانتية بعد أن كان مارونيا كاثوليكيا .

يمكن تلخيص أثر الثقافة الفرنسية بوجه عام ، والدراسة في باريس خصوصا ، في بنية الحركة الثقافية في بلاد الشام بحصرها في بعدين مهمين ، هما البعد الأدبي ـ العلمي ، والبعد القومي .

يمكن للدارس أن يتحدث عن تأثير الأدب الفرنسي بدءا من مسرحية « البخيل » لمارون النقاش التي عرضت سنة ١٨٤٧م [٥٠] . وعلى الرغم من تأثر

---

(٤٦) يصف هيكل وصوله على باريس يوم الثالث عشر من تموز سنة ١٩٠٣م ، عشية عيد الحرية : « كانت بشائر العيد تنتظم مدينة النور وتضفي عليها حلة من ساطع البهاء والرواء » . انظر مذكرات في السياسة المصرية ١/ ٤٠

(٤٧) تأسست سنة ١٨٥٤م . انظر : Spanolo, J.P., France and Ottoman Lebanon 1861-1914. p.8.

(٤٨) جرجي زيدان ، تاريخ آداب اللغة العربية ، ٤/ ٣٧

(٤٩) Mahmud Samra, Christian Missions and Western Ideas in Syrian Muslim Writers (1860-1918). Ph. D. London. p.3

(٥٠) محمد يوسف نجم ، المسرحية ، ص ٣٣ وانظر ٤١٦ ـ ٤٢٢

النقاش بالمسرح الإيطالي عند تأسيسه للمسرح العربي ، إلا أن الأثر الذي قدمه قد تم بعد قراءة النقاش « للمسرحية الموليرية ، واستيعابه لبعض شخصياتها ولمقومات الإضحاك فيها » . [٥١] وقد سار في الخط ذاته تلميذه سليم النقاش فترجم للكاتب الفرنسي كورني Pierre Corneille مسرحية Horace ، تحت عنوان (مي) [٥٢] . كما ترجم له نجيب الحداد ، مسرحيتي Le Cid تحت عنوان « غرام وانتقام » أو « السيد » [٥٣] ، ومسرحية Cinna ou La Clemenced Augutte تحت عنوان « سينا أو عدل القيصر » أما أديب اسحق فقد ترجم بناء على طلب القنصل الفرنسي في بيروت مسرحية « أندروماك » Andromague للكاتب المسرحي jean Racine [٥٤]

ورغم اشتغال أحمد فارس الشدياق بعد خروجه من لبنان إلى مالطة مع المبشرين الأمريكان . فإن أثر فولتير يبدو واضحا في « كشف المخبأ » ، الذي يعتبر نتاج ما بعد المرحلة الباريسية [٥٥] . ولكن تأثير المناهج الأدبية الفرنسية يتبدى أكثر ما يتبدى في نتاج اثنين ، يعتبران من رواد الدراسات الأدبية النقدية المقارنة . وهما روحي الخالدي (١٨٦٤ - ١٩١٣م) [٥٦] وقسطاكي الحمصي (١٨٥٨ - ١٩٤١م) [٥٧] . درس روحي الخالدي في السوربون ، ثم عمل مدة عشر سنوات قنصلا للدولة العثمانية في مدينة Bordeaux الفرنسية . وقد تمخضت علاقاته الحميمة بالآداب الأوروبية عن كتاب رائد في ميدان الدراسات المقارنة هو : « تاريخ علم الأدب عند الإفرنج والعرب وفيكتور هوجو » .

نشر الخالدي كتابه في مجلة الهلال سنة ١٩٠٤م تحت اسم مستعار هو « المقدسي » [٥٨] . ثم نشره باسمه الصريح في الطبعة الثانية للكتاب سنة ١٩١٢م . ورغم خلو الكتاب من الأفكار السياسية ، فإن خوف الخالدي من أن ينسب إلى فريق المستغربين التحديثيين هو الذي حمله على إخفاء اسمه في الطبعة الأولى . يتضمن الكتاب حديثا ضافيا عن المدارس الأدبية (الكلاسيكية والرومانسية) وعرضا لنظرية فيكتور هوجو في الشعر والمسرح والقصة ، وحديثا عن كبريات الأعمال الأدبية الأوروبية من منظار عربي ، يهدف إلى خدمة الأدب العربي [٥٩] .

أما قسطاكي الحمصي فقد ذهب إلى فرنسا في سنة ١٨٧٥م ، ١٨٧٨م ، ١٨٩٢م . وكان كتابه « منهل الوراد في علم الانتقاد » بجزئيه الأول والثاني ، المطبوع سنة ١٩٠٧م في مصر محاولة لإيجاد قواعد علمية في النقد . وهو حصيلة اطلاع واسع على ما كتبه النقاد الفرنسيون أمثال ، سانت بوف Sainte Beuve وتين Taine وبرونتير Brunetiere .

---

(٥١) المصدر نفسه ص ٤١٦

(٥٢) المصدر نفسه ص ٢٠٤

(٥٣) المصدر نفسه ص ٢٠٦ ، ٢٠٨

(٥٤) المصدر نفسه ص ٥٨

(٥٥) حول اقتباسات الشدياق من فولتير انظر :

Mohammed Bakir Alwan: Ahmad Faris Ash-shidyaq and the West, Ph.D. Indiana University. 1970 p. 1251. Wielandt, Das Bild. p. 90.

(٥٦) حول الخالدي انظر حسام الخطيب ، روحي الخالدي رائد الأدب العربي المقارن . دار الكرمل ، عمان ١٩٨٥م .

(٥٧) انظر عائشة الدباغ ، الحركة الفكرية في حلب في النصف الثاني من القرن التاسع عشر ومطلع القرن العشرين ، ص ١٦٧ - ١٧٣ .

(٥٨) يوسف أسعد داغر ، مصادر الدراسة الأدبية ، ٢/ ٣٣٤

(٥٩) حول الكتاب انظر : هاشم ياغي ، تاريخ النقد الأدبي في فلسطين ، ص ٣٥ - ٤٣ ، حسام الخطيب ، محمد روحي الخالدي رائد الأدب المقارن . ص ٢٠ وما بعدها . محمد يوسف نجم ، نظرية النقد والفنون الأدبية ، ص ٩

أما عن التأثيرات في مجالات الاجتماع والسياسة فيمكن التوقف عند كل من شبلي الشميل (١٨٥٥ - ١٩١٧م) ، وأديب اسحق (١٨٥٦ - ١٨٨٥م) ، وفرانسيس مراش (١٨٣٦ - ١٨٧٤م) وجبرائيل الدلال الحلبي (١٨٣٦ - ١٨٩٢م) ، فقد درس الشميل الطب في الكلية السورية في بيروت ثم أكمل دراسته في باريس . وكان يبشر بنظام سياسي يتلافى نقائص النظام السياسي العثماني ، كما صرح بذلك في كتابه « شكوى وأمل » الذي وجهه إلى السلطان عبد الحميد الثاني [٦٠] . أما أديب اسحق فهو تلميذ لجمال الدين الأفغاني ، وقد حاول أن يبث آراءه الإصلاحية في صحيفته « مصر القاهرة » التي أصدرها من باريس[٦١] . أما المراش فقد ذهب لدراسة الطب في باريس . وتعبر كتاباته بعد المرحلة الباريسية عن انشغاله بقضايا العمران ، وتدهور الحضارات وبخاصة في كتابه « مشهد الأحوال » [٦٢] . أما جبرائيل الحلبي فقد كان يحرر جريدة « الصدى » التي أنشأتها الحكومة الفرنسية سنة ١٨٧٧م « ترويجا لمصالحها السياسية والتجارية والاقتصادية في البلاد التي ينطق سكانها بالضاد لا سيما في الشرق الأدنى » [٦٣] بالإضافة إلى عمله مترجما في وزارة المعارف بباريس [٦٤] . وقد كانت قصيدته الشعرية الشهيرة « العرش والهيكل » نقدا مرا للديكتاتورية الدينية والسياسية ، سجن على أثرها وقضى في السجن [٦٥] .

أما على الصعيد الثاني ، وهو البعد القومي ، فقد احتضنت باريس الحركات القومية العربية والطورانية على حد سواء . فقد أسس مجموعة من الطلبة العرب الذين درسوا في الآستانة أولا ، ثم أكملوا دراستهم في باريس الجمعية العربية الفتاة سنة ١٩١١م . وعقدوا المؤتمر العربي الأول في باريس ١٨ -٢٣ حزيران ، ١٩١٣م [٦٦] وكان تأثر بعض رواد الحركة القومية بالمفهوم الفرنسي واضحا . ويمكن أن نشير هنا إلى عبد الغني العريسي (١٨٥٠ - ١٩١٦م) [٦٧] ، ونجيب عازوري (- ١٩١٦م) ، فقد تعرف العريسي خلال دراسته للصحافة والعلوم السياسية في باريس ١٩١٢ -١٩١٣م على الأفكار والآراء الغربية في القومية كما يبدو من تحديده لمقومات الأمة في كلمته أمام المؤتمر العربي الأول في باريس [٦٨] . أما نجيب عازوري ، فقد وصل إلى باريس في نهاية عام ١٩٠٤م . حيث نشر هناك كتابه « يقظة الأمة العربية » Le Reveil de La Nation Arabe سنة ١٩٠٥م ، الذي كتبه بالفرنسية[٦٩] .

يشيد الكتاب ، الذي يشن حملة ضارية على السلطان عبد الحميد بفرنسا التي تقدم « من بين كل الدول الأوروبية المساعدة الأسخى والأكثر عفوية للمظلومين والتعساء ، فالأمة الفرنسية بجوهرها هي أمة الفروسية ، وهي التي بادرت إلى الحملات الصليبية

---

(٦٠) البرت حوراني ، الفكر العربي في عصر النهضة ١٧٩٨ - ١٩٣٩ ، ص٢٩٧ - ٣٠٣

(٦١) البرت حوراني ، الفكر العربي في عصر النهضة ١٧٩٨ - ١٩٣٩ ، ص٢٣٧

(٦٢) المصدر نفسه ص ٢٩٦ - ٢٩٧

(٦٣) عائشة الدباغ ، الحركة الفكرية في حلب في النصف الثاني من القرن التاسع عشر ومطلع القرن العشرين . ص ٢٤٠

(٦٤) المصدر نفسه ص ٢٤٠

(٦٥) المصدر نفسه ص ١٣٩

(٦٦) عبدالعزيز الدوري ، التكوين التاريخي للأمة العربية . دراسة في الهوية والوعي . ص٢٥٢ وما بعدها .

(٦٧) المصدر نفسه ص ٢١٤ - ٢٢١

(٦٨) المصدر نفسه ٢١٦

(٦٩) نجيب العازوري ، يقظة الأمة العربية ، تعريب احمد ابو ملحم ، ص١١٥ الدوري ، ص٢٢٨ - ٢٣١

الخطيرة التي عادت نتائجها بفوائد على العالم بأسره . . . وأخيرا هي التي حمت الإرساليات .

إن الخدمات التي لا تحصى والتي أدتها هي على مر الأزمان لقضية الحضارة تعطيها الحق في أن تتمتع بمحبة كل الشرقيين وجميعهم دون تمييز في العرق أو الدين »[٧٠] . ولعل موقف نجيب عازوري من فرنسا الذي ظل « يعتبرها مشعل الحضارة والحرية الأسطع » [٧١] قد امتد ليشكل موقفا وأيديولوجية عند الكثيرين من الكتاب في لبنان . فباريس عند سعيد عقل « تشكل دون سواها من مدن الأرض الوطن الثاني لكل رجل فكر » كما تمثل « عاصمة العالم الروحية ومستودع الإرث العقلي الواحد » [٧٢] أما العلاقة بين لبنان وفرنسا فهي على حد تعبير الياس أبو شبكة « إحدى تقاليدنا التي نفخر بها » . لأن فرنسا كانت « الثدي الذي أرضع العالم معظم الحركات السياسية والاجتماعية والأدبية » [٧٣] .

● ● ●

يقف هذا البحث عند صورة باريس في الأدب العربي حتى الحرب العالمية الأولى ، محاولا أن يتتبع تطور هذه الصورة ، وأن يقف على سر الإيجابية في ملامحها . كما رسمها الأدباء والمفكرون العرب الذين زاروها للدراسة أو السياحة . ولعل اختيار الحرب العالمية الأولى نقطة يتوقف عندها البحث ، يحتاج إلى شيء من الإيضاح .

فقد بدأت صورة باريس بعد هذه الفترة بالتغير ، وأخذ الإعجاب بها يقل نسبيا ، فقد أخذت الثقافة الأنجلوسكسونية تزاحم الثقافة اللاتينية ، ولعل المعركة الأدبية التي نشبت بين طه حسين والعقاد عام ١٩٣٣م تحت عنوان « لا تينيون وسكسونيون » [٧٤] ، تشكل بداية التفوق للثقافة الأنجلوسكسونية ، كما شهد بذلك طه حسين نفسه في أخريات أيامه [٧٥] .

يتتبع البحث تطور هذه الصورة عند كل من رفاعة الطهطاوي وعلي مبارك وأحمد فارس الشدياق وفرنسيس مراش ومحمد المويلحي وأحمد شوقي ، وتوفيق البكري وأحمد زكي باشا ومصطفى عبد الرزاق ومحمد كرد علي ومحمد تيمور . وقد تم هذا التتبع على ضوء منهج الدراسة الأدبية المقارنة . فلم يحاول هذا البحث المطابقة بين هذه الصورة وباريس في واقع الأمر . بل كان يهدف لاستخراج الموقف الحضاري العربي من الحضارة الغربية ، الذي تجسد بالاهتمام بمدينة أوروبية ، وأعطاها مكانة متميزة .

(١) باريس : منبع العلوم والفنون والصنائع :

يشكل ذهاب الشيخ الأزهري رفاعة الطهطاوي [٧٦] (١٨٠١ ـ ١٨٧٣م) إلى باريس سنة ١٨٢٦م ، تجربة جديدة تماما ليس على صعيد حياة الشيخ شخصيا ، بل على صعيد العلاقة بين المشرق العربي والغرب الأوروبي . فللمرة الأولى في تاريخ

---

(٧٠) يقظة الأمة العربية ، ص ١١٥

(٧١) المصدر نفسه ، ص ١١٦

(٧٢) سعيد عقل . مشكلة النخبة في الشرق ، ص ٣٠ ، نقلا عن مناف منصور ، مدخل الى الأدب المقارن ، ص ١٣٨

(٧٣) الياس أبو شبكة ، روابط الفكر بين العرب والفرنجة ، ص ٧ نقلا عن مناف منصور ، ص ١٣٩

(٧٤) انظر النص الكامل لهذا الحوار في : سامح كريم ، معارك طه حسين الأدبية ، ص ١٧٤ ـ ١٩٨

(٧٥) غالي شكري ، هكذا تكلم طه حسين لآخر مرة . الثقافة العربية ، ٩ (١٩٧٤) ص ٤٣ ـ ٥٤ . وبالذات ص ٥١ ـ ٥٢

(٧٦) حول حياته انظر ، احمد احمد بدوي ، رفاعة رافع الطهطاوي ، القاهرة ، ١٩٥٩م ، حسين فوزي النجار ، رفاعة الطهطاوي رائد فكر وامام نهضة ، القاهرة الدار المصرية للتأليف والترجمة والنشر . بلا . ت

المشرق العربي يذهب إلى « ديار الإفرنج » ، شيخ عربي مسلم ، يحرص على تسجيل تجربته ونقلها للقارىء لكي تكون فيها قدر الشيخ « دليلا يهتدي به إلى السفر إليها طلاب الأسفار » [٧٧] .

تم ذهاب الطهطاوي إلى باريس ، بناء على رغبة محمد علي في أن يرافق البعثة الأولى الذاهبة إلى هناك ، إمام أزهري ، وبناء على توصية شيخه حسن العطار شيخ الجامع الأزهر آنذاك ، الذي عاصر الحملة الفرنسية على مصر واحتك بعلمائها [٧٨] . فذهاب الطهطاوي إلى باريس إذن تم عبر إطارين ، ظل الشيخ حريصا على أن يتحرك داخلها ، هما الإطار الرسمي والإطار الديني . وهو من أجل هذا حريص على أن ينال كتابه « تخليص الإبريز في تلخيص باريز » الذي نشره بعد سنة ١٨٣٤م ، أي بعد ثلاثة أعوام من رجوعه إلى مصر ، رضا شيخه « المولع بسماع عجائب الأخبار والاطلاع على غرائب الآثار » [٧٩] . ورضا محمد علي « ولي النعم ومعدن الفضل والكرم » [٨٠] . على أن ثمة إطار آخر أوسع من هذين الإطارين جميعا ، يضبط هو الآخر تحرك الشيخ ، ويوجهه وهو ولاء الشيخ وانتماؤه إلى مصر ، باعتبارها بقعة من ديار المسلمين . فقد كان الذهاب إلى باريس يتغيا في المحصلة النهائية « حث ديار الإسلام على البحث عن العلوم البرانية والفنون والصنائع . فإن كمال ذلك ببلاد الإفرنج أمر ثابت شائع والحق أحق أن يتبع » [٨١] . لهذا بقيت حركة الطهطاوي في المكان الجديد ، منضبطة بولاء الطهطاوي لعقيدته ، وبانشغاله الفكري بتخلف الأقطار الإسلامية ، « ولعمر الله أنني مدة إقامتي بهذه البلاد في حسرة على تمتعها بذلك وخلو ممالك الإسلام منه » [٨٢] .

وإذا كانت المهمة الحضارية لذهاب الطهطاوي وزملائه إلى باريس على هذه الدرجة من الوضوح في الهدف ، فلا بد أن يكون اختيار باريس وتفضيلها على غيرها من بلاد الإفرنج معللا هو الآخر . يقول الطهطاوي : « فأعظم مدائن الإفرنج مدينة لوندرة [٨٣] وهي كرسي الإنكليز ، ثم باريز وهي قاعدة ملك فرانسا ، وباريس تفضل على لندن بصحة هوائها ، كما قيل ، وطبيعة الأهل وبقلة الغلاء التام . وإذا رأيت كيفية سياستها علمت كمال راحة الغرباء فيها وحظهم وانبساطهم مع أهلها ، فالغالب على أهلها البشاشة في وجوه الغرباء ومراعاة خواطرهم ولو اختلف الدين ، . . . . وبالجملة ففي بلاد الفرنسيس يباح التعبد بسائر الأديان . » [٨٤] وبغض النظر عن صحة الأسباب المناخية والاجتماعية والاقتصادية والدينية التي ذكرها الشيخ فإنه لا يخفى أن هذه النظرة تمثل في المحصلة النهائية موقف حكومة محمد علي تجاه هاتين المدينتين ، باعتبارهما عاصمتين لدولتين تتنازعان السيادة على مصر . فلندن هي أعظم « مدائن الإفرنج » لأن ولاء محمد علي السياسي لها ، أما باريس فهي القبلة

---

(٧٧) تخليص الابريز . تحقيق محمد عمارة . الأعمال الكاملة ، الجزء الثاني ص ١٠

(٧٨) للعطار كتاب يصف جانبا من علاقته بالفرنسيين اسمه : مقامات الأديب الرئيسي حسن العطار في الفرنسيس انظر :
S. Moreh, Modern Arabic Poetry 1800-1970, p. 14.

(٧٩) تخليص الابريز ، ص ١٠

(٨٠) المصدر نفسه ، ص ١٢

(٨١) تخليص الابريز ، ص ١١

(٨٢) المصدر نفسه ص ١٢

(٨٣) في غمرة احتفاله بالمدينة ينسى الشيخ هذا الحكم ، ويصف باريس بانها من اعمر مدائن الدنيا ومن اعظم مدائن الافرنج . تخليص ص ٦٤

(٨٤) المصدر نفسه ، ص ٣٢

الحضارية ـ العلمية لمصر . ولهذا يختتم الطهطاوي حديثه عن المدينة بذكر السبب الحقيقي للذهاب إلى باريس . وهو توجه محمد علي على الصعيد الحضاري إلى فرنسا ، بغية الاستفادة من تقدمها . [٨٥]

كانت باريس إذن هي بؤرة اهتمام الطهطاوي ، وسببا من أسباب تأليفه لكتابه . ولعل سر احتفاله بهذه المدينة يرجع إلى إدراك الطهطاوي أن كتابه هو أول كتاب عربي عن هذه المدينة . [٨٦] ولهذا سمى كتابه « تخليص الإبريز في تلخيص باريز » أو الديوان النفيس بإيوان باريس ، حيث يتكرر اسم باريس في كلا العنوانين بالزين تارة وبالسين تارة أخرى [٨٧] . وعلى ما في العنوان الأول ، وهو العنوان الذي قدر له الشيوع والانتشار ، من تعلق بالجناس والسجع ، فإنه يكشف عن طبيعة الكتاب على نحو دقيق . فهو في المحصلة النهائية تخليص للإبريز ، أي عملية انتقاء واستصفاء ، حيث ينتقي الطهطاوي النافع والجيد والمفيد ، كما يفعل الناقد الخبير .

يحرص الطهطاوي عند حديثة عن باريس على تحديد موقعها الجغرافي ، تبعا لخطوط الطول والعرض . وحرص الطهطاوي على تحديد الموقع يهدف في واقع الأمر الى أمرين :

أن يؤكد لقارئه آنذاك أنه يتحدث عن مدينة موجودة فعلا ، ولها أبعادها الحقيقية . من أجل ذلك حذر الطهطاوي قارئه من مغبة أن يظن أن ما يذكره له يقع في « باب الهذر والخرافات أو من حيز الإفراط والمبالغات » [٨٨] وبين أن حديثه عن باريس ، مع أطنابه ، « لا يفي بحق هذه المدينة ، بل هو تقريبي بالنظر لما اشتمل عليه » [٨٩]

ولكي يدلل من جهة أخرى على اطلاعه على أمور هذا العلم ، المحبب إليه . يستطرد ليذكر كيفية معرفة درجتي الطول والعرض [٩٠] . ثم يزيد في محاولة إثبات البعد الحقيقي الواقعي لباريس فيذكر المسافة بينها وبين مدن تحتل في ذاكرة القاريء آنذاك مكانة مهمة بسبب أهميتها الدينية أو السياسية مثل ، القاهرة ومكة المكرمة واستانبول ولندن وموسكو وروما . ثم يذكر بعد ذلك مقدار ارتفاع باريس عن سطح البحر ، وطبيعة مناخها البارد المتقلب ، وأهمية التدفئة فيها وأوقات شروق الشمس وغروبها وموعد الصلوات فيها بالقياس إلى المدن المذكورة لينفي عن رحلته طابع المغامرة وما فيها من مبالغات وخوارق . [٩١]

تمثل باريس بالنسبة للطهطاوي المدينة المثالية بمرافقها المتنوعة ، ونظافتها ، وما فيها من قوانين تنظم حياة المواطن ، وتكفل له السعادة . وبغض النظر عن موقف الطهطاوي من أخلاقيات الفرنسيين ، وموقفهم من المرأة على وجه الخصوص[٩٢] فإنه ظل يرى أن « مدينة باريس من أحكم سائر بلاد الدنيا وديار العلوم البرانية ، وأثينة الفرنساوية » [٩٣] وكان إعجابه الشديد حافزا على

(٨٥) المصدر نفسه ، ص ٣٢ - ٣٣
(٨٦) المصدر نفسه ، ص ١٠ - ١١
(٨٧) المصدر نفسه ، ص ٦٣
(٨٨) تخليص الابريز ، ص ١١
(٨٩) المصدر نفسه ، ٦١
(٩٠) المصدر نفسه ، ٦٤ - ٦٥
(٩١) المصدر نفسه ، ٦٥ - ٧٤
(٩٢) المصدر نفسه ، ٧٥ وما بعدها
(٩٣) المصدر نفسه ، ٧٩

أن يذكر تفصيلات كثيرة عنها وعن أهلها لتكون هذه المعلومات حافزا للمصريين على الأخذ بأسباب الحضارة[٩٤] ولهذا كان لا يفتأ يذكر أن باريس من « أعظم بلاد الإفرنج بناء وعمارة »[٩٥] أو أنها من « أعمر مدائن الدنيا ومن أعظم مدائن الإفرنج »[٩٦] أو هي « أعظم مدن الإفرنج التي يرحل إليها الغرباء لتعلم العلوم خصوصا العلوم الطبية »[٩٧] أو أن يقول : « وبالجملة فلا يمكن وصف مدينة باريس مع تفصيل علومها وفنونها »[٩٨] .

يتحدث الطهطاوي عن هذه المدينة في ثلاثة عشر فصلا ، تشمل تخطيط باريس وعادات أهلها ، وغذاءهم وملابسهم ومتنزهاتهم ونظامهم الصحي وعنايتهم بالطب وفعل الخير عندهم ومعتقدهم والعلوم والفنون والتربية لديهم .

أما مثالية باريس ، وكونها النموذج الذي ينبغي أن يحتذى ، فذلك راجع إلى اعتبار الطهطاوي باريس رمزا للتقدم العلمي والفني . ولعل انبهار الطهطاوي بنظافة المكان مع إيمانه بأن النظافة من الإيمان وليس عندهم مثقال ذرة[٩٩] يؤكد اعتبار الطهطاوي لها نتيجة من نتائج الرقي وانتشار التعليم وثمرة من ثمرات التقدم المنفصل عن المعتقد الديني .

لم يغفل الطهطاوي القيمة الفنية ـ الجمالية لباريس ولكن اندفاعه المتحمس في التعريف بمضمون هذه القيم الفنية الجديدة . كالأعمال المسرحية لم يلغ حسه النقدي . فقد وصف شكل المسرح وتجهيزاته وفحوى الأعمال المسرحية وصفا تفصيليا انتقاديا ، وإن ظل يرى أنه يمكن استخدام هذا الفن وسيلة من وسائل التهذيب[١٠٠] وكذلك الحال في حديثة عن متنزهات باريس[١٠١] . فقد وصف جمال الطبيعة فيها وما فيها من خدمات ، حديث شيخ يحب أن تبقى المسافة واضحة بينه وبين ما يشاهده . ثم انتقل ليصف بعد ذلك اعتناء الفرنسيين بالطب والرياضة والمستشفيات ، والمجامع العلمية والمدارس المشهورة ، وخزائن الكتب والكليات العلمية المختلفة[١٠٢] .

إن تعلق الطهطاوي بباريس ، يتجلى أكثر ما يتجلى في تعداده لأنواع المعارف التي قرأها بالفرنسية هناك[١٠٣] . فقد ظل الطهطاوي يذكر بأنه مدين لباريس باتساع الثقافة واكتساب تجربة حضارية جديدة .

إن حرص الطهطاوي على عدم ذوبان شخصيته الحضارية في الإطار الحضاري الجديد ، لا يخالف هذه النتيجة ، لأن الطهطاوي حرص على فكرة الانتقاء والاختيار . لهذا يشبه باريس بالعروس الجميلة ، ويميز مصر عنها بأنها ليست بنت كفر[١٠٤] .

---

(٩٤) المصدر نفسه ، ٧١ ، ٧٢ ، ١٥٣ ثم انظر دفاع الطهطاوي عن الفرنسيين فيما يتعلق بموقفهم من المرأة ، ٢٥٦ - ٢٦٣

(٩٥) تخليص الابريز ، ١٠٦

(٩٦) المصدر نفسه ، ٦٤

(٩٧) تخليص الابريز ، ١٢٩ وانظر ١٤٥

(٩٨) المصدر نفسه ١٧٢

(٩٩) المصدر نفسه ٤٦ وانظر ١١٠ ، ١١٧

(١٠٠) المصدر نفسه ١٢٠ - ١٢٢

(١٠١) المصدر نفسه ١١٩ - ١٢٥

(١٠٢) المصدر نفسه ١٦٢ وما بعدها

(١٠٣) المصدر نفسه ٢٢٧ وما بعدها

(١٠٤) المصدر نفسه ٦٣

ولعل الأبيات الشعرية التي نظمها بباريس تمثل موقف الطهطاوي تجاه هذه المدينة فهي عنده رمز للجمال والتقدم العلمي والصناعي :

لقد ذكروا شموس الحسن طرا
وقالوا أن مطلعها بمصر
ولكن لو رآها وهي تبدو
بباريس لخصُّوها بذكر [١٠٥]

ولكنها في الوقت نفسه « ديار كفر » فهو يعجب لتقدمها ، ويجب أن ينقله إلى مصر :

أيوجد مثل باريس ديار
شموس العلم فيها لا تغيب
وليل الكفر ليس له صباح
أما هذا وحقكم عجيب [١٠٦]

إن ترجمة الطهطاوي للدستور الفرنسي ، ولكثير من القوانين التي تنظم حياة الباريسيين على الأصعدة الاجتماعية والاقتصادية والصحية ، وموقفه الإيجابي من هذه القوانين رغم كون أهلها لا ينتمون إلى الإسلام ، يدل على جرأة الطهطاوي من جهة[١٠٧] وعلى شدة إعجابه بمدينة ظل يعتبرها منبع العلوم والفنون والصنائع .

(٢) باريس : رمز التقدم المادي :

أما كتاب علي مبارك [١٠٨] (١٨٢٣م - ١٨٩٣م) « علم الدين » [١٠٩] فهو يكشف عن رؤية متميزة لباريس على أكثر من صعيد وسبب تميزها الرئيسي أنها رؤية لشاب فقير استطاع أن يتعلم في المهندس خانة في مصر وأن يكمل دراسته في باريس ضمن ما عرف « ببعثة الأنجال » حيث درس فيها في الفترة الواقعة بين ١٨٤٤ - ١٨٥٠م فنون الهندسة الحربية . وبعد رجوعه إلى مصر صار من رجال الحكم وخضع لتقلبات العهود السياسية المتناقضة [١١٠] .

باشر علي مبارك كتابة « علم الدين » في أواخر سنة١٨٥٧م ، عندما عزله الخديوي سعيد من منصبه ، وأدخل عليه الكثير من التنقيحات والإضافات قبل أن يطبع سنة ١٨٨٢م .[١١١] وهذا يعني أن رؤية علي مبارك العلمية الطابع لباريس وللغرب الأوروبي محكومة بالإطار السياسي لنظام الحكم ، وبالرؤية العسكرية الصارمة التي تربى عليها ، ثم إن هذه الرؤية لا يعبر عنها صاحبها على نحو مباشر بل يصطنع شخصيات قصصية مثل علم الدين ، وولده برهان الدين ، والمستشرق الإنجليزي وغير قليل من الشخصيات الأخرى . وهذا الاصطناع يعني أن المؤلف يريد أن يخلق مسافة بين تجربته الشخصية وبين التعبير عنها ، لكي يكون حرا في التعبير عن تفصيلات هذه التجربة ، ولكي يستكثر من « المقابلة والمقارنة على نمط يسمو عن السآمة ولا يميل إلى الملالة مفرغا في قالب سياحة شيخ عالم مصري رسم بعلم الدين مع رجل إنجليزي ،

(١٠٥) تخليص الابريز ٦٣

(١٠٦) المصدر نفسه ١٦٠

(١٠٧) انظر عبدالمحسن بدر ، تطور الرواية العربية ، ص٥٧

(١٠٨) حول حياته انظر ترجمته الذاتية في الخطط التوفيقية ، القاهرة ١٨٨٨/ ١٨٨٩م ٩/ ٣٧ - ٦١ ، احمد امين ، زعماء الاصلاح في العصر الحديث ، ص ١٨٤ - ٢٠١ ، حسين فوزي النجار ، علي مبارك ابو التعليم ، ص٧ - ٥٣ ، ناجي نجيب ، رحلة علم الدين للشيخ علي مبارك . قراءة في التاريخ الاجتماعي الفكري الحديث ، ص٧ - ٢٤ وانظر قائمة المراجع ، ص٧ - ٨ ، مقدمة محمد عمارة للأعمال الكاملة لعلي مبارك ١/ ١٩ - ٨١

(١٠٩) الأعمال الكاملة لعلي مبارك ، تحقيق محمد عمارة ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، بيروت ١٩٧٩م .

(١١٠) عمارة ، ١/ ٣٤

(١١١) المصدر نفسه ، ٨٤ وانظر R.Wielandt, Das Bild. p.50

كلاهما هيان بن بيان نظمهما سمط الحديث لتأتي المقارنةبين الأحوال المشرقية والأوروبية »[١١٢] . ويبدو أن اختيار هذا المعمار[١١٣] صيغة للتعبير هو ثمرة اطلاع مبارك المتعجل على شيء من الأدب القصصي الفرنسي . فقد عوقب مبارك كما يثبت سجل المدرسة المصرية الحربية بباريس Pariser Ecole Militiare Egyptienne لمدة أربعة أيام في ثكنة عسكرية لأنه مسك متلبسا بقراءة رواية فرنسية لا نعرف مضمونها[١١٤] .

يختار مبارك شخصية علم الدين أزهرية متدينة ، فقد سماه والده علم الدين « تفاؤلا بأن يكون من أعلام المجتهدين »[١١٥] ثم يتزوج من فتاة فقيرة اسمها تقية[١١٦] . فتأتي له ببرهان الدين[١١٧] . وظاهر أن شخصية علم الدين تمثل نموذج المثقف المصري المسلم آنذاك ، وأن ثقافته المكونة من الشعر العربي واللغة والنحو والفقه والتفسير ، وهي العلوم الأساسية التراثية ، تشكل الرؤية الحضارية التي تفسر وتحدد طبيعة علاقته بالغرب . فاختيار المؤلف لهذا النموذج حضاري في دلالته ولكنه غائي في توظيفه ، فهو يهدف إلى بلورة موقف أيديولوجي تجاه التقدم في الغرب ، ويقصد في الوقت نفسه إلى إقناع الفئة الأزهرية بضرورة الأخذ بالتكنولوجيا الحديثة ، لأن الأخذ بها لا يتناقض مع الشريعة الإسلامية . أما السائح الإنجليزي ، فهو مستشرق[١١٨] يهدف إلى نشر « لسان العرب في اللغة للعلامة محمد بن المكرم بن أبي الحسن الخزرجي الأنصاري »[١١٩] ويريد الاستعانة بعلم الدين في نشره على أن يصحبه علم الدين إلى أوروبا ويتحمل المستشرق نفقات هذا السفر . وواضح أن اختيار مبارك للمستشرق الإنجليزي يتضمن أكثر من دلالة وإشكالية . صحيح أن هذه الشخصية ضرورية لأنها قادرة على حل إشكالات علم الدين في التعامل مع الأوروبيين الذين لا يتقن علم الدين لغاتهم ، ولكن لهذا الاختيار إشكالية لا بد من التوقف عندها لإيضاحها . يكتب علم الدين في المسامرة الرابعة عشرة لزوجته :

« إننا بفضل خالق البرية قد وصلنا بالصحة والسلامة إلى ثغر الاسكندرية وبمشيئة اللطيف القادر نركب البحر في غد ونسافر صحبة رفيقي وعزيزي حضرة الخواجا الإنكليزي قاصدين بلاد الإنجليز »[١٢٠] .

إلا أن علم الدين ، كما هو معروف ، يذهب مع الخواجا الإنكليزي إلى باريس . فما هو السبب في ذلك ، لقد كان بإمكان علي مبارك أن يجعل المستشرق فرنسيا ، فهذا مما لا يؤثر في مجرى الكتاب . وكان بإمكانه أن يجعل علم الدين يقصد إلى بلاد الإنجليز .

---

(١١٢) علم الدين ١/ ٣٢٠ - ٣٢١

(١١٣) حول شكل الكتاب ، انظر ، عبدالمحسن بدر ، تطور الرواية ، ص ٦١ - ٦٦

(١١٤) Wielandt, Ibid. p. 49

(١١٥) علم الدين ، ١/ ٣٢٣

(١١٦) المصدر نفسه ، ١/ ٣٣٩

(١١٧) المصدر نفسه ، ١/ ٤٧٧

(١١٨) ترى المستشرقة الألمانية ر . فيلالدت ان شخصية المستشرق الانجليزي Edward Lane يمكن ان تكون النموذج الذي اوحى لمبارك بهذه الفكرة . فقد قدم لين الى مصر ، وتتلمذ على الشيخ ابراهيم الدسوقي لينشر بعد ذلك معجمه الشهير . وقد حصل ذلك في الأربعين سنة الأولى من القرن التاسع عشر اي قبل شروع مبارك بكتابة عمله بفترة معقولة . انظر : Wielandt. Das Bild. p.53

(١١٩) علم الدين ، ١/ ٣٦٩

(١٢٠) المصدر نفسه ١/ ٤٧٧

فلماذا لم يفعل علي مبارك ذلك ؟ لقد أراد الكتاب الذي طبع سنة ١٨٨٢م أي بعد هزيمة أحمد عرابي ودخول الإنجليز إلى مصر محتلين أن يحدد الإطارين المهمين في التعامل مع الغرب الأوروبي ، الإطار السياسي والإطار الحضاري . ولا يخفى أن شخصية المستشرق الإنجليزي الذاهب إلى باريس تجمع بين هذين الإطارين فهي من جهة ، تمثل سلطة المحتل التي يسعى علم الدين لتسويغ التعامل معها شرعيا حين يقول مبررا سفره مع المستشرق الإنجليزي :

« وهذا الرجل وقومه لم يقاتلونا في الدين ولا أخرجونا من ديارنا ولا ظاهروا على إخراجنا ، بل حالفونا وعاهدونا ونصرونا على أعدائنا كما هو معلوم ومشهور »[١٢١] .

ومن جهة أخرى ترى في باريس « أحسن مدن الدنيا وأعظمها لحسن نظامها وكثرة ما فيها من المباني اللطيفة والأشياء الظريفة »[١٢٢] .

يشكل هذا الرأي الذي يرتكز على القرآن لتسويغ التعامل مع الإنجليز ويمتدح تحالفهم مع العثمانيين لطرد الفرنسيين من مصر ، ويجعل من الفرنسيين أعداء ومن الإنجليز أصدقاء جوهر الخط العام لسير الكتاب .[١٢٣]

تكشف الموضوعات التي شكلت نقطة الحوار بين علم الدين والمستشرق الإنجليزي عن حوار يدور بين عالمين (بفتح اللام) مختلفين وعن رغبة كل منهما باكتشاف الآخر . يمثل علم الدين مصر العربية الإسلامية ، ويمثل المستشرق الإنجليزي الحضارة الغربية . ولا يخفي أن دور المستشرق في هذا الحوار يتجاوز بالضرورة دور الوسيط ليصبح ممثلا لحضارة غربية ، يتمناها المؤلف وشخصيته « القصصية » معا ، تتفهم ثقافة الشرق وتحترمها ولا تستعلي عليها[١٢٤] ، ففي حين يوضح المستشرق طبيعة السفن التجارية والشراعية ، ويتحدث عن البحر والحياة فيه ، ويفصل القول في نشوء البراكين وكيفية استخدام البخار في القطارات ، ومعنى القطار في اللغات الأوروبية والبوسطة والبوصلة والنظارات ، يوضح علم الدين بالمقابل للمستشرق الإنجليزي موقف القرآن من الظواهر الطبيعية ، وتقدم العرب في العلوم . ويشرح له بإسهاب عن السيد البدوي وتاريخ مصر الإسلامي والقطبي ، ويناقشه في السفور والاختلاط وتعدد الزوجات وأصول العقائد .[١٢٥] ولا شك أن الوقوف عند تلك القضايا وتقسيمها الدقيق بين المستشرق والشيخ الأزهري ذو دلالة على موقف المؤلف المسبق من باريس ومن حضارة الغرب عموما . فهذا الموقف يشكل بداية صياغة الإطار « النموذجي » لعلاقة الشرق العربي بالغرب الأوروبي ، على أساس أن الشرق روحاني والغرب مادي ، وإن كان يأتي في الوقت نفسه صدى لسياسة محمد علي ومن تبعه في البعثات التعليمية التي اقتصرت على دراسة العلوم التطبيقية في الغرب .

---

(١٢١) المصدر نفسه ١/ ٣٧٤

(١٢٢) المصدر نفسه ٢/ ١٦٠

(١٢٣) يروي علم الدين في المسامرة الثالثة والتسعين ٢/ ٢٩٧ ـ ٣٠٤ لابنه برهان الدين الكثير من الحوادث المأساوية التي وقعت ابان غزوة نابليون لمصر . مثل تخريب المساجد وانتهاك حرماتها وقهر العلماء ، وتجريم التجار ، ص ٣٠٠ ليجعل القارىء يقارن بين الفرنسيين غير المتدينين وبين الانجليز الذين ينصرون المسلمين . ولكن علم الدين يصر على ضرورة نسيان هذه المآسي والاستفادة من معطيات التقدم العلمي الفرنسي ص ٣٠٣ وان ظل رأيه في الفرنسيين سلبيا . انظر ٢/ ٢٣٥

(١٢٤) علم الدين ١/ ٥٦٣

(١٢٥) المصدر نفسه ١/ ٥١٤ ـ ٥١٨

في باريس يأخذ المستشرق الإنجليزي دور الدليل الذي يشرح ميزات المدنية وإيجابياتها فهي في رأيه « من أحسن مدن الدنيا وأعظمها لحسن نظامها وكثرة ما فيها من المباني اللطيفة والأشياء الظريفة »[١٢٦] . ويسلم له علم الدين بذلك قائلا : أنت أدرى ببلادك ، وأنا على رأيك ومرادك ، فما وافق أتيناه ، وما لم يوافق أبيناه[١٢٧] . ثم يحدد الشيخ سر تعلقة بهذه المدينة . وهو تفوقها العلمي ـ الحضاري .

« وعندنا من الشوق إلى معرفة أحوال هذه المدينة العظيمة والوقوف على أحوال أهلها وتعرف ما بها من الآثار الباهرة وروائع الصناعات الزاهرة ما تشتد به حاجتنا إلى استطلاع ما عندك واتباع رأيك والوقوف عند إشارتك »[١٢٨] .

تحدد فكرة المنفعة علاقة علم الدين بباريس ، فهذه العلاقة تهدف أن يقضي علم الدين « هذه المدة في استفادة ما عساه يكون فيه منفعة أوطاننا »[١٢٩] وعناصر المنفعة هي التي تحدد جمالية باريس في نظره . وقد بدأ علم الدين حديثة عن باريس بالنتيجة الظاهرة للعيان وهي حسن النظام وسعة الشوارع وازدهار حركة التجارة وزخرفة المحلات التجارية ونظافتها وحسن منظرها[١٣٠] . وتقديم النتيجة على السبب يهدف إلى حمل القارىء للدخول مباشرة في جماليات المدينة . من أجل هذا أخر علي مبارك حديث المستشرق الانجليزي عن باريس الى المسامرة الحادية والثمانين [١٣١] الذي كان المستشرق فيه حريصا على إبراز النقلات الحضارية في تاريخ باريس رابطا ذلك باستعراض دقيق لتاريخ المدينة السياسي ليبين أن حاضر المدينة الزاهي هو ثمرة تطور بعيد الجذور ولهذا أصبحت باريس قبلة يأتي إليها الناس لأغراض مختلفة .

« فترى كل من أحب أن يمتع نظره جاءها ، أو يرى أبدع مخترع قصد أرجاءها فهي مركز اللهو والانبساط لأنها قد حازت محاسن الدنيا أجمع ، وليس من يرى كمن يسمع » .[١٣٢]

يتوقف علم الدين عند كثير من مظاهر الحياة الباريسية ، فيتقبل معظم هذه المظاهر ولا يرفض إلا الجوانب الفنية[١٣٣] . فقد زار المكتبات ، والمستشفيات وأماكن البورصة والبنوك[١٣٤] في باريس . ورأى أهمية هذه المؤسسات في إضفاء النظام والجمال على المدينة . ولهذا خلص في النهاية إلى تعليل تفوق باريس وهو سر تعلقه بها ، فقال :

---

(١٢٦) المصدر نفسه ٢/ ١٦٠

(١٢٧) المصدر نفسه ٢/ ١٦٠ لم ينس علي مبارك ان المستشرق انجليزي ، غير باريسي . وهو يعرف ان باريس ليست وطنه تبعا للمفاهيم الأوروبية الحديثة التي جلاها المؤلف عبر حديثه عن مصر في مقدمة الكتاب . من الخطأ تعليل ذلك بنقص معلومات علي مبارك الجغرافية ، فالمسامرة المائة ٢/ ٣٦٨ ـ ٣٧٧ تكشف (وانظر ١/ ٣١٨ ـ ٣١٩) عن الملم جيد بالجغرافيا السياسية قد يعلل ذلك باعتقاد علي مبارك بتجانس الحضارة الغربية ووحدتها مقابل وحدة بلاد الاسلام وتجانسها ولكن بقية الجملة « وأنا على رأيك .. تؤكد حرص مبارك على التحرك ضمن الاطار السياسي الرسمي ، المتوافق مع السيطرة الانجليزية .

(١٢٨) علم الدين ٢/ ١٦٠

(١٢٩) المصدر نفسه ٢/ ٢٦١

(١٣٠) المصدر نفسه ٢/ ١٦٣

(١٣١) المصدر نفسه ٢/ ١٨٧، ٢٠٧

(١٣٢) المصدر نفسه ٢/ ٢٠٦

(١٣٣) يقف علم الدين موقفا حذرا من المسرح ويرفض الباليه لأنه « لا ثمرة له الا الشقاق وفساد الأخلاق » ، ٢/ ٢١٠ ومن المهم ان ينبه الى ان علم الدين لم يذهب الى هذين المكانين واكتفى بسماع تجربة ابنه برهان الدين والحكم عليها . وهو يتوافق مع سياسة محمد علي في آن لا يعرف مبعوثوه عن الحياة الفرنسية اكثر مما ينبغي . انظر البرت حوراني ، الفكر العربي في عصر النهضة ص ٩٣ وما بعدها .

(١٣٤) علم الدين ، ٢/ ٣٩٢ ، ٤٤٧ ـ ٤٤٨ ، ٣٨٧ ، ٣٨٩

« ترد إليها البضائع من جميع أطراف دولتها ومن جميع أقطار الدنيا وتصدر منها إلى البقاع كافة ، فلا بقعة في الأرض إلا وترد إليها بضاعة نجدها مرغوبة لجميع الناس ، لإحكام صناعاتها وحسن رونقها وبهجتها فكل أهل أوروبا يرغبون فيها ولا يستغنون عنها . . فلذلك تعلق الباريزيون بالاشتغال بالصنائع وأكثروا من الورش والمعامل ، فاتسعت دائرة تجارتهم فتراها بذلك منبع البضائع اللطيفة والتحف المنيفة » .(١٣٥)

(٣) باريس جنة النساء ، ثم معدن العلوم واللذات :

تم ذهاب فارس الشدياق(١٣٦) (١٨٠٥ - ١٨٨٧م) إلى باريس في ظرف متميز يختلف عن ظروف معاصريه . فقد جاء ذهابه ضمن حركة حياته القلقة المضطربة التي يشكل مقتل أخيه أسعد (١٧٩٨ - ١٨٣٠م) على يد الموارنة لاعتناقه البروتستانتية السبب الرئيسي وراء قلقها واضطرابها . فقد هرب الشدياق إلى مصر وهو في الخامسة والعشرين من عمره ناجيا بنفسه ، ساعيا من أجل فك أسر أخيه . وبقي في مصر حتى ١٨٣٤م حيث ذهب إلى مالطة ليعمل مع المبشرين الأمريكان ، معلما للعربية ، ومشرفا على مطبعتهم وكاتبا لديهم . مكث الشدياق في مالطة أربع عشرة سنة استدعته بعدها جمعية نشر المعارف المسيحية Society For the Propagation of the Gospel إلى لندن ليترجم التوراة مع صموئيل لي Samuel Lee .(١٣٧) فمكث هناك عشرين شهرا(١٣٨) ، ذهب بعدها إلى باريس فأقام فيها ما يقرب من سنتين ونصف (١٨٥٠ - ١٨٥٣م) ، ذهب بعدها إلى تونس ثم استقر في الآستانة وأصدر الجوائب هناك سنة ١٨٦١م وبقي يصدرها حتى صدر مرسوم بتعطيلها سنة ١٨٨٤م(١٣٩) ثم توفي بعد ذلك بثلاث سنوات .

لم يجيء الشدياق إلى باريس إذن من مدينة عربية ، بل جاء إليها من لندن وهي مدينة لا تقل عنها تقدما . ولهذا اتسمت نظرة الشدياق إلى باريس عموما بخلوها من التقديس والإجلال الذي ظل يميز نظرة القادمين إليها من المشرق العربي ، كما اتسمت بالتركيز على المقارنة بين المدينتين وتفضيل واحدة على الأخرى ، هذه المقارنة التي لم تحدث قط بين باريس ومدن الشرق العربي لأن عناصرها لم تتوفر أبدا ، ولأن القادمين من الشرق كانوا يستشعرون الفرق الحضاري الكبير فيتألمون لذلك أو يندهشون ، ولكنهم تحت وطأة الشعور بالفرق يبالغون في إضفاء الجمال والقدسية على المكان ويخجلون من المقارنة بطبيعة الحال .

جاء الشدياق إلى باريس مغامرا تدفعه الآمال العريضة بعد أن لقي في إنكلترا الكثير من المشكلات على الصعيدين العام والخاص ، فقد فشل في الحصول على وظيفة وتوفي ابنه فايز ، ومرضت زوجته بالخفقان ، فجاء إلى باريس كما وصف نفسه ، مليئا بالأمل أو « بالأوهام التي تدخل أحيانا في رؤوس الناس ولا تعود تخرج إلا مع خروج الروح »(١٤٠) . فقد جاء إليها إذن

(١٣٥) علم الدين ٢/٢٢٢ ، ٣٧٩

(١٣٦) حول سيرة الشدياق انظر ، مارون عبود ، صقر لبنان . بحث في النهضة الأدبية الحديثة ورجلها الأول احمد فارس الشدياق . محمد عبدالغني حسن ، احمد فارس الشدياق ، اعلام العرب عدد ٥٠ ، مكتبة مصر . القاهرة . بلا .ت ، محمد احمد خلف الله ، احمد فارس الشدياق ، القاهرة ، معهد الدراسات العربية العالية ، ١٩٥٥م ، عماد الصلح ، احمد فارس الشدياق اثاره وعصره ، بيروت ، دار النهار ، ١٩٨٠م .

(١٣٧) الشدياق ، الساق على الساق فيما هو الفارياق ، بيروت ، مكتبة دار الحياة ١٩٦٦م ، ص١٨٧ - ١٩٨ ، عماد الصلح ، ص ٣٠ - ٣٣ .

(١٣٨) الشدياق ، كشف المخبأ عن فنون اوروبا ، ص٦٧ وما بعدها .

(١٣٩) عماد الصلح ، ص ٩١ - ١٣٧

(١٤٠) الساق على الساق ص٦١٦

تحت تأثير صورتها الإيجابية « لما شاع عند الناس من أن هواء باريس أصح من هواء لندرة ، وإن المعيشة فيها أرخص والحظ أوفر وأن الفرنسيين أبش بالغريب من الإنكليز وأبر ، وأن لغة العرب عندهم أكثر نفعاً وأشهر »[١٤١] . وهذه الإشارة هي أول دليل على وعي الشدياق بتجربة رفاعة الطهطاوي في تخليص الإبريز ، لأن هذه الكلمات تكاد تكون تكرارا حرفيا لما ذكره الطهطاوي من مبررات اختيار باريس وتفضيلها على غيرها من المدن الأوروبية[١٤٢] .

عبر الشدياق عن تجربته الباريسية في كتابين من أشهر كتبه هما « الساق على الساق فيما هو الفارياق » الذي كتبه الشدياق وطبعه في باريس سنة ١٨٥٥م ، فهو نتاج المرحلة الباريسية بصعوبتها المختلفة أو على حد تعبير الشدياق :

حبلت بـه رأسي خـلافـا للنسـا

عـامـا وكـل العـام كـان خـريفـا

لـكـن تـولـد في ثـلاثـة أشـهـر

وحبـا على عجـل وشب لطيفـا[١٤٣]

أمـا الكتاب الثـاني فهو « كشف المخبأ عن فنون أوروبـا » الذي طبـع في تونس سنة ١٨٦٧م ثم أعاد الشدياق طباعته في الآستانه سنة ١٨٨١م لأن الشدياق لم يرض عن الطبعة الأولى التي لم تكن تامة إذ حذف منها بعض أقوال سديدة وأخبار مفيدة .[١٤٤]

كتب الشدياق « الساق على الساق » وهو الخمسين من عمره ، وقد تنوعت تجاربه واتسعت ثقافته ليعالج أمرين كانت حياته مكرسة لسبر غوريهما ، اللغة والمرأة . فقد قصد إلى « إبراز غرائب اللغة ونوادرها »[١٤٥] ثم تذكر محامد النساء ومذامهن[١٤٦] وكان يستعين بمعرفته اللغوية الواسعة من أجل الهدف الأول ، وبتجاربه الحياتية المتنوعة من أجل الهدف الثاني .

نحت الشدياق اسما لنفسه هو الفارياق ، ليتحدث عن نفسه بضمير الغائب فجاء حديثه متسما بالصراحة العارية وكأنه يروي أخبار رجل آخر ، وإذا كان دارسو الشدياق لا يعتبرونه سيرة فنية ناضجة[١٤٧] ، فإن كتابة الشدياق ونشره له يواجه « عاما خريفيا » يؤكد مدى اعتزاز الشدياق بذاته وإدراكه لقيمتها . ولهذا يعتز بأنه فصل الكتاب على عقله[١٤٨] ، ليكون رؤية ذاتية خالصة .

لم يجيء الشدياق إلى باريس وحده ، بل جاء على عكس معظم المفكرين والأدباء العرب الذين زاروا هذه المدينة مع زوجته « **الفارياقية** » وكان لشخصيتها المتميزة أثر واضح في لفت نظر الشدياق إلى قضايا المرأة ، كما كانت وسيلة فنية موفقة لنقل الحديث من مستوى السرد الجاف إلى الحوار الذكي ، وإن كان مقدار التشاكل بين الفارياقية في الكتاب وفي الواقع موضع شك الشدياق نفسه .[١٤٩]

---

(١٤١) المصدر نفسه ٦١٦
(١٤٢) انظر تخليص الابريز ص ٣٢ - ٣٣
(١٤٣) الساق على الساق ص ٧٠
(١٤٤) كشف المخبأ عن فنون اوروبا ص ٣٦١
(١٤٥) الساق على الساق ص ٦٥
(١٤٦) الساق على الساق ، ٦٧
(١٤٧) انظر مثلا عماد الصلح ، ص١٧١
(١٤٨) الساق على الساق ص ٦٩
(١٤٩) المصدر نفسه ص ٦٧ وانظر الصلح ص ١٧٤

وصل الشدياق إلى باريس في ليلة ذات ضباب كثيف منعته من رؤية المكان وأبعاده[١٥٠] ولذلك أخذ يطوف في الصباح ليكتشفها . .وقد عقد فصلا تحدث فيه عن رؤيته لأبعاد هذه المدينة في الفصل الذي سماه « وصف باريس »[١٥١] . فجاء حديثه كله عن نساء باريس . وقارىء الفصل لا بد أن يلحظ أن الشدياق لا يتحدث عن هؤلاء النساء حديث من لم يمض سوى أيام على وصوله إلى المدينة ، فهو حديث خبير مجرب . ووقف الشدياق عند طريقة حديث هؤلاء النسوة ، ومشيتهن وشكلهن الخارجي ثم تحدث عن حياتهن الجنسية حديث من يمزج معرفته الدقيقة للواقع بمعرفته للغة وغريبها . وخلص إلى أن « كل ما يخطر ببال الغرير من أمور الفسق يراه الإنسان في باريس رأي العين »[١٥٢] . ثم حاول أن يعلل أسباب « فساد » هذه المدينة فرده في الجملة إلى اهتمام الفرنسيين الزائد بالمرأة . ولهذا وصل إلى « أن باريس نعيم النساء ومطهر الرجال وجحيم الخيل »[١٥٣] .

وعلى ما في صورة المرأة الباريسية من ابتذال وانحطاط أخلاقي فإن هذه الصورة في التقييم النهائي لا تشمل كل نماذج المرأة هناك . فقد وقف الشدياق عند المرأة ـ البغي ، ولا شك أن اقتصار الشدياق على رسم صورة المرأة المتحللة لافت للنظر . ولكنه يكشف في واقع الأمر عن مشكلة مهمة على صعيد علاقته بزوجته فقد استطاع الشدياق أن يرى خيانتها لحظة رجوعه الأول من لندن إلى مالطة ولهذا انتهت هذه العلاقة بالطلاق وبزواجه من أخرى إنجليزية . ولكنه أورثته فيما يبدو نظرة سلبية تجاه النساء[١٥٤] .

وعلى ضوء هذه العلاقة المتشككة بالمرأة يرسم الشدياق صورة ساخرة لباريس ، فهو يشبهها بالجنة ، ولكن تشبيهه هذا يحمل في طياته الكثير من الانتقاص من قدر المرأة ، التي يجعل الخيانة خبزا يوميا لها .

وفي باريس لذات كما في جنان الخلد جير وحورعين
ولكن شأنهن دوام طمث لكل أربعون من القرين[١٥٥]

وإذا كانت الحوريات يمثلن الطهر والجمال في الجنة ، فإن نساء باريس لا يعرفن العفة أبدا .

ولا تختلف الفارياقة في موقفها من باريس عن زوجها . حيث تحاول في « شكاة وشكوى »[١٥٦] أن تصحح الوهم الشائع فيما يتعلق بجمال المكان فقد وهم « الناس أن مدينة باريس هي أجمل مدينة في الدنيا مع أني رأيت فيها من العيوب ما لم أره في غيرها . »[١٥٧] ثم تأخذ في تعداد جوانب القبح ، فتذكر قذارة الشوارع وقذارة الأرصفة وضيقها ، وضعف أنوار الفوانيس ، وانعدام التدفئة في فصل الشتاء وفساد نظام العمارة ، ومن اللافت للنظر أن الفارياقية تنفرد في ذكر هذه

---

(١٥٠) الساق على الساق ص ٦٢٣

(١٥١) المصدر نفسه ٦٢٣ ـ ٦٣٢

(١٥٢) المصدر نفسه ٦٢٧

(١٥٣) المصدر نفسه ٦٣١ وهي اشارة اخرى الى معرفة الشدياق بتخليص الابريز للطهطاوي . انظر تخليص ص ٨٠

(١٥٤) بث الشدياق حزنه برسالة بعث بها الى اخيه طنوس بتاريخ ٢٥ آب ١٨٤٦م يكشف فيها له عن الخزي الكبير الذي لحق به . هذا الخزي الذي جعله يلزم بيته خوفا من الناس ويبدو ان الشدياق عبر تصويره لنموذج البغي ، يعبر عن رغبته في الانتقام من زوجته . انظر المصلح . ص ٦١

(١٥٥) الساق على الساق ص ٦٣١

(١٥٦) المصدر نفسه ٦٣٣ ـ ٦٤٥

(١٥٧) المصدر نفسه ٦٣٣

المعايب في باريس من بين الذين تحدثوا عنها من العرب . ويبدو أن ذلك يعود إلى أمرين :

أولا : سوء الأوضاع المادية التي مرت بها الفارياقية مع زوجها . هذه الأوضاع التي اضطرتها إلى السكن في أحياء باريس الفقيرة ، يضاف إلى ذلك سوء أوضاعها الصحية التي ضاعفت من كراهيتها للمكان ولهذا نظرت للمكان بعين ساخطة ، وحرصت على مغادرتها لأنها لم ترتح إليها ولم تشف من مرضها .

كفاني من الإفرنج ما قد لقيته
وعندي أن اليوم قربهم عام
ألا دعني أسافر من بلاد أسقمت بدني بمأكلها وشربها
وبرد هوائها العفن[١٥٨]

ثانيا : إن نظرة الشدياق للأشياء وتقديمه لها تحمل في طياتها كما لحظ دارسوه مشكلاته الخاصة ومزاجيته الحاده . ولهذا تتلون رؤيته بأحكامه الذاتية قبل أن يعرضها[١٥٩] . ولعل فشله في تحقيق ما يصبو إليه في باريس من حياة مستقرة ناعمة ، ومركز مرموق ، هو الذي جعله ينظر هذه النظرة السلبية وسنرى أن موقف الشدياق من باريس يختلف في « كشف المخبأ » .

حاول الشدياق ، من أجل الوصول إلى الهدف ، أن يظهر تعلقه وإعجابه بالمكان ، باعتبار ذلك عاملا من عوامل لفت نظر الفرنسيين إليه ، وبخاصة أن الفرنسيين ، كما قال أحد علمائهم له « يحبون الإطراء والتملق »[١٦٠] من أجل ذلك كتب الشدياق قصيدة سماها « الهرفية »[١٦١] ، لأنه مدح فيها باريس وأهلها قبل أن يعرفهم على حقيقتهم ، ثم نقضها بأخرى سماها الحرفية[١٦٢] .

تمثل الهرفية التي ترجمها المستشرقون الفرنسيون لأنها أول قصيدة عربية في مدح باريس[١٦٣] ، لحظة تكسب تهدف إلى استغلال تعلق الشدياق الكاذب بباريس مدخلا للحصول على الشهرة والمكانة ، أو لتقوم على حد تعبير مستشرق فرنسي « عند أهلها مقام التوصية »[١٦٤] . أما الحرفية فتمثل الشدياق الغاضب المحبط الذي لم يستطع خلال السنتين والنصف من إقامته في باريس تحقيق ما يصبو إليه .

ليس في القصيدة الهرفية صدق ، كما أنها تخلو من الجدة على الصعيد الفني ، فصورها بسيطة ومعانيها مكررة . يحاول الشدياق أن يثبت صدق تعلقة بالمكان عن طريق عدة أمور :

أولا : الربط بين باريس والجنة . وهو في هذا الربط ، يتكىء على التصور القرآني للجنة وما تحتويه من أنواع النعيم ، ولا شك أن استحضار صورة الجنة في الحديث عن باريس ، لون من الهروب الذكي ، فهويفتح المجال أمام الشدياق ليجد لخياله مجالا يتجاوز الواقع الذي يكرهه ، وليضفي الكمال على المكان الموصوف :

أذي جنة في الأرض أم هي باريس
ملائكة سكانها أم فرنسيس

(١٥٨) المصدر نفسه ٦٤٥
(١٥٩) انظر لويس عوض ، تاريخ الفكر المصري الحديث ، ٢/٢١٣
(١٦٠) الساق على الساق ص ٦٣٩
(١٦١) المصدر نفسه ٦٥٥ - ٦٦٠
(١٦٢) نشر الشدياق القصيدتين متقابلتين ليكون بيت المديح بجانب بيت الهجاء المصدر نفسه ، ٦٥٥ - ٦٦٠
(١٦٣) المصدر نفسه ، ٦٣٩
(١٦٤) المصدر نفسه ، ٦٥٥

وهل حور عين في منازلها ترى
وإلا فكل حين تخطر بلقيس
نعم إنها خلد النعيم وشاهدي
رياض وحوض دافق وفراديس
ونهر وعليون فيها كواعب
على سرر مرفوعة وأعاريس
وفاكهة مع لحم طير ونضرة
وراح وريحان وروح وترغيس[١٦٥]

ثانيا : إذا كانت الجنة مكان تحقيق الأمنيات فإن باريس هي الأخرى المكان الذي يستطيع الإنسان أن يحقق فيه أمنياته . وهو هنا يلوح بأزمته الخاصة ، ليضفي من خلال هذه الصورة على باريس شخصية الممدوح في الشعر العربي باعتبار هذا الممدوح مفرج كروب وأزمات . وقد تحدث الشدياق بلغة صريحة عن رغبته في الحصول على المنافع ، وعد ذلك أمرا طبيعيا لوجوده في باريس :

إذا شدة أو كربة بك برحت
فحج إليها فهي للكرب تنفيس
وإن تك يوما قانطا من لبانة
فرؤيتها إطلاب ما منه ميئوس
هي المنهل المورود من كل ظامىء
وللزائريها الخير أجمع مبجوس
نعم هي من عين الزمان تميمة
فما أمها ذو عسرة وغدا في سو[١٦٦]

ثم يعدد إيجابيات المكان ، فباريس دار للعلم والخطابة والحرية والإخاء والمساواة ، وأهلها معروفون بالود والوفاء[١٦٧] . لهذا يعلن عن سعادته في العيش فيها :

أراني سعيدا محبرا في جوارهم
ومن لم يزر هذا الحمى فهو منحوس
عفوت عن الأيام سالف عهدها
فقد شفعت فيها وفي الناس باريس[١٦٨]

في « الحرفية » يحرص الشدياق على نقض المعاني السابقة بقصيدة تماثل الأولى في الوزن والقافية وعدد الأبيات . كما يحرص على تدمير جمال المكان تدميرا مطلقا ولكن الشدياق لا يفارق في كلا القصيدتين ما يعرف بالمكان ذي البعد الواحد ، فهو إما أن يكون سلبيا على نحو مطلق ، أو إيجابيا تماما . لهذا يقرن الشدياق باريس بالجحيم على طريقة الربط الآلي ، ويستعير أيضا صورة الجحيم القرآنية بغية تشويه الصورة الأولى . وإذا كان الشدياق يعكس مزاجيته الحادة على صعيد الموقف فإنه يستسلم في كلا الحالتين لطغيان الإنشاء التقليدي ولخصائص شعر النقائض على وجه التحديد .

نعم إنها مأوى الجحيم وشاهدي
شقيون في ساحاتها ومناحيس
وفسق وعليون فيها فواجر
على سرر مرصوعة وتناجيس
وأكل من الزقوم يخبث طعمه
وشرب من الغسلين يسقيه إبليس[١٦٩]

(١٦٥) المصدر نفسه ، ٦٥٥ - ٦٥٦
(١٦٦) الساق ، ص ٦٥٦
(١٦٧) المصدر نفسه ، ٦٥٨ - ٦٥٩
(١٦٨) المصدر نفسه ، ٦٦٠
(١٦٩) المصدر نفسه ، ٦٥٦

أما الكتاب الثاني الذي يتحدث فيه الشدياق عن باريس فهو « كشف المخبأ عن فنون أوروبا الذي نشر في تونس سنة ١٨٦٧م ، ثم أعاد الشدياق طبعه سنة ١٨٨١م في مطبعة الجوائب بالآستانة »[١٧٠] .

تجيء الطبعة الأولى للكتاب بعد اثني عشر عاما من نشر الشدياق للساق ، وهو يكشف عن تغير واضح في نظرة الشدياق إلى باريس ، مكانا وحضارة ، فقد ابتعد الشدياق عن الغرب الأوروبي فترة طويلة[١٧١] أقام خلالها في تونس والآستانة متحللا بذلك من ارتباطه بجمعية نشر المعارف المسيحية ، متخلصا من أزمته الذاتية كفقره وموت ولده ومرض زوجته . لهذا بدأ ينظر للغرب الأوروبي نظرة تتغلب فيها الموضوع على الذات بالقياس إلى الساق ، وهذه الغلبة تتمثل في اعتماد الشدياق على الإحصائيات والوصف الجغرافي والسرد التاريخي والمقارنة الدقيقة والتقليل من الاستطراد اللغوي والإبهار الإنشائي البلاغي .

يتحدث الشدياق في الفصل الذي عقده للحديث عن باريس بعنوان « وصف باريس »[١٧٢] عن هذه المدينة من موقع الرحالة المتفحص الحريص على توكيد وجهة نظره بالوقائع الدقيقة ولهذا تتلاشى النبرة الشدياقية الغاضبة ـ الساخرة ليحل محلها احتفاء واضح بالمكان على صعيد الدرس والتفحص[١٧٣] .

قدم الشدياق لحديثه عن باريس بمقدمة تاريخية ـ جغرافية تحدث فيها عن دور ملوك فرنسا في تطوير المكان وما قدمه كل واحد من هؤلاء الملوك على صعيد العناية بالعاصمة الفرنسية . فتحدث عن فن العمارة وشق الطرق ، وبناء المستشفيات والمدارس ، لينتقل بعد ذلك إلى الفرق بين باريس ولندن . لتصبح المقارنة بين هاتين المدينتين السمة الغالبة على الكتاب . فهو لايوضح صفة مكانية أو خصلة أخلاقية عند كلا الأمتين إلا عبر المقارنة والمفاضلة .

ينتقل الشدياق بعد ذلك ليشيد بمعالم باريس الجمالية ، فدور باريس من الحجر « لا يزال ظاهرها أبيض »[١٧٤] ، بخلاف لندن ثم إنها متناسقة الارتفاع ، منظمة ، أما مواقدها فهي صحية لأن الفرنسيين بخلاف الإنجليز يستخدمون الحطب ويكرهون الفحم المعدني .[١٧٥] أما مزايا المدينة عنده فتتمثل في اتساع أرصفتها ونظافتها وحسن تبليطها ، وكثرة أماكن قضاءالحاجة ، وكثرة عساكرها بملابسهم الجميلة وموسيقاهم العذبة وكثرة مطاعمها وحسن الخدمة فيها[١٧٦] . ثم يخلص الشدياق إلى أن تنظيم أمور هذه المدينة لايقع على عاتق سكانها وإنما يوكل إلى « أرباب السياسة » « ولهذا كانت الديار وحدها تؤذن بأبهة المكان وجلاله فضلا عن الدكاكين والدواوين الملكية فكم فيها من رواشن حديد مذهبة ومن جدران مزخرفة . . فكأن في رقيع المدينة نورا يلقي شعاعه على المرئيات فيكسبها بهجة وطلاوة[١٧٧] .

(١٧٠) هي الطبعة المعتمدة في البحث لأن الشدياق اعتبرها الطبعة الكاملة انظر ص ٣٦١

(١٧١) Wielandt. Das Bild. Ibid. p. 90

(١٧٢) كشف المخبأ ، ص ٢٢٥ ـ ٢٩٠

(١٧٣) حول مقارنته بين الانجليز والفرنسيين في مواطن متعددة ، انظر كشف المخبأ ، ص ٩٣ ـ ١٠٢ ، ١٠٣ ـ ١١٢ ، ٢٧٢ ـ ٢٧٥

(١٧٤) المصدر نفسه ، ٢٣٣

(١٧٥) المصدر نفسه ، ٢٣٤ ـ ٢٣٥

(١٧٦) المصدر نفسه ، ٢٣٥ ـ ٢٣٨

(١٧٧) كشف المخبأ ، ص ٢٣٥

إن إشادة الشدياق بهذه الميزات الحضارية التي تؤكد الجوانب الجمالية الإيجابية في المكان يجيء مناقضا لموقفه هو والفارياقية السلبي من هذه السمات . فهل أراد الشدياق أن ينقض آراء زوجته السابقة وبخاصة بعد أن تزوج من سيدة إنجليزية ؟ من الجائز ولكن انفصاله عنها واستقرار أحواله المادية بعد اعتناقه الإسلام ، قد جعل « كشف المخبأ » ينتمي إلى مرحلة أكثر استقرار في فكر الشدياق تجاه باريس .

انتقل الشدياق بعد تعداد الجوانب الإيجابية إلى تعداد الأماكن الجميلة في باريس قائلا :

« وفي باريس عدة مواضع لانظير لها في الدنيا بأسرها . فإن ابتدرتني لتقطع على كلامي كأن تقول وهل رأيت الدنيا كلها حتى تحكم بذلك ، قلت : إني لم أر الدنيا ، بل رأيت محاريث عقول أهل الدنيا ، أعني أقلام المؤلفين ممن طوفوا أو ساحوا في مناكبها فكلهم حكم لهذه المواضع بالأحسنية والأفضلية » .[178]

أما هذه الأماكن فهي البلفار[179] Boulevard ، بالي رويال[180] Royal Pallet ، شانزلزي[181] ويسميها (روضة الأصفياء) Champs - Elysees بلاس دوكنكورد[182] ، Place de Concorde ، بوادو بولون[183] Boulgone قصر اللوفر[184] Louvre ثم ينتهي بتفضيل باريس على لندن لعدة أسباب[185] لقلة الحرائق فيها ، ولعدم انتشار تزييف العملة ، ولندرة ارتكاب الجرائم ، ولقلة السرقات وحوادث قطع الطرق ، ولعدم وجود المأكولات السامة الفاسدة ، ولتولية المراتب من يستحقها ، ولتنظيم الشرطة لأماكن اللهو وحراستها ولأشراف البلدية على الخدمات الصحية ، وكثرة المطاعم ومحلات البيع والإشراف الطبي على المومسات[186] وإباحة استعارة الكتب من المكتبات وسهولة تحصيل العلم والصنائع ولكثرة المدارس ورخصها وحسن ترتيبها ولشمولية حقوق المواطنة فيها .

وعلى الرغم من سطوع النبرة الحيادية في الحديث عن المكان ، هذه النبرة التي لا تظهر تعلقا وجدانيا به ، بل تذكر إيجابياته ومعايب أهله ، فإن تعلق الشدياق بالغرب غير خاف . فباريس تظل في المحطة النهائية تجمع بين أمرين مهمين يشكلان العمود الفقري لحياة الشدياق وهما العلم واللذة . ولذلك قال في باريس : « إنها معدن العلوم واللذات » .[187] وانتهى إلى رأي يدل على تعلقه بباريس فقال : « وفي الجملة فإن لندرة تحكي خلية العسل ، وباريس تحكي منهلا عذبا لكل وارد » .[188]

---

(١٧٨) المصدر نفسه ٢٣٨

(١٧٩) المصدر نفسه ، ٢٣٨ - ٢٣٩

(١٨٠) المصدر نفسه ، ٢٣٩ - ٢٤٠

(١٨١) المصدر نفسه ، ٢٤٠

(١٨٢) المصدر نفسه ، ٢٤١

(١٨٣) المصدر نفسه ، ٢٤٢

(١٨٤) المصدر نفسه ، ٢٤٣ - ٢٤٨

(١٨٥) المصدر نفسه ، ٢٧٢ - ٢٧٤

(١٨٦) يرى الشدياق ان وجود هذه « المفسدة » ضرورة لوقاية اعراض الحرائر . « وان النظر في احوالهن يعد من المصالح » . كشف المخبأ ، ٢٧٣

(١٨٧) كشف المخبأ ، ٢٤٩

(١٨٨) المصدر نفسه ٢٤٠

(٤) باريس الجنة ومكان تحقيق الذات .

لاتشكل الفترة الباريسية في عمر فرنسيس مراش[١٨٩] القصير (١٨٣٦ ـ ١٨٧٤) ، غير فترة لا تزيد عن السنتين[١٩٠] ، ولكن هذه الفترة القصيرة تركت أثرا كبيرا في حياته وفكره ، رغم ما رافقها من مآس شخصية كموت والديه ، وفقدانه الجزئي للبصر[١٩١] . عبر المراش عن ارتباطه العميق بباريس مكانا وحضارة في كتابين مهمين له هما « رحلة باريس »[١٩٢] و « مشهد الأحوال »[١٩٣] .

يرسم الكتابان صورة متشابهة لباريس رغم الفارق الواضح بينهما من زاوية الاهتمام بالمدينة ، ففي حين يرصد المراش باريس في الكتاب الأول من وجهة نظر الرحالة المتهم بتفصيلات الرحلة وخصائص المكان ، يقف في الكتاب الثاني عند باريس « هذا المقام الأعلى والبلد النفيس »[١٩٤] وقفة الباحث الاجتماعي المشغول بالعمران وازدهار الحضارات وتدهورها . أما الصورة التي يرسمها الكتابان لباريس فهي صورة الجنة .[١٩٥] وفي الجنة تتلاشى كل التناقضات بين الإنسان والعالم . ولكن الوقوف عند صورة الجنة لن يكون مفهوما إلا إذا عرفنا معاناة المراش في الوصول إليها . صحيح أن حديث المراش عن معاناته يتميز بغير قليل من المبالغة المتمثلة في إضفاء المثالية والتفرد على الذات[١٩٦] ، إلا أن تسجيله لها يعتبر وثيقة مهمة لأنه يقدم تصويرا جيدا لحركة وجدان مثقف مسيحي حلبي ، ولأنه يكشف عن التوتر الإجتماعي ـ النفسي الذي رافق ظهور الفوج الأول من المثقفين في بلاد الشام في تلك الفترة . حيث يرتبط المراش كغيرة من أفراد هذه الطبقة الجديدة المتعلمة من المسيحيين بثلاثة موارد تعليمية : التمرس الكامل بالأدب العربي ، وإجادة لغة أوروبية ، ثم الإلمام الكامل بالمعرفة العلمية الحديثة[١٩٧] .

قضى المراش الفترة التي سبقت ذهابه إلى باريس موزعا بين الشعر والطب. وهو توزع يعبر عن قلق واضح في تحديد وجهة السير . لذلك كان متوزعا بين التراث « ومشاكل العلم العربي . »[١٩٨] التي لم يستفد منها سوى نظم الشعر وبين العلوم الأوروبية الجديدة التي تمثلها باريس « ومدرستها الشهيرة حيث يأخذ الدارس حقه . »[١٩٩] كما تكشف رؤيته في تلك الفترة عن تشاؤم عميق ، مرده عدم اتيان المراش بالطبيعة

(١٨٩) حول المراش انظر : علي احمد الشرع ، فرنسيس فتح الله مراش . دوره في النهضة العربية الحديثة . رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية ١٩٧٦م ، ص٣٢ ، نازل سابا يارد ، الرحالون العرب وحضارة الغرب في النهضة العربية الحديثة . الصراع الفكري والحضاري . ص ٢٦

(١٩٠) سافر المراش بتاريخ ٧/ ٩/ ١٨٦٦م ووصل الى مرسيليا بتاريخ ١٤/ ١٠/ ١٨٦٦م ، وهو يتحدث عن المعرض العام لسنة ١٨٦٧م كآخر مشهد رآه في باريس والكتاب مطبوع مع ذلك في بيروت سنة ١٨٦٧م . فهل عاد المراش بعد سنة من مكوثه في باريس ؟ ام تراه بعث بالكتاب ليطبع ومكث هناك سنة اخرى ؟

(١٩١) سامي الكيالي ، محاضرات عن الحركة الأدبية في حلب ، ١٨٠٠ ـ ١٩٥٠ ، ص١٤٢

(١٩٢) رحلة باريس ، المطبعة الشرقية ، عن حنا النجار ، بيروت ، سنة ١٨٦٧م ، يدين الباحث للصديق الدكتور علي الشرع الذي تفضل واعاره نسخة مصورة من الكتاب فله مني خالص الشكر .

(١٩٣) مشهد الأحوال ، طبع بالمطبعة الكلية في بيروت سنة ١٨٨٣م بنفقة الخواجات ابراهيم صادر وايليا سل .

(١٩٤) المصدر نفسه ، ص ١٩

(١٩٥) وقف الشدياق موقف المعترض من الربط بين الغرب الأوروبي والجنة في كشف المخبا لأن هذا الربط نظرا لجمال الطبيعة وكثرة الماء وشدة البرد لا يعني بالنسبة للغربيين شيئا . ولهذا نصح الشدياق بتجنب هذا التشبيه لأنهم يقولون ان الجنة نيرانها مضطرمة ومواقدها محتدمة وحطبها منضد وفحمها مؤيد وسعرها خلد فهنيئا للمصطلين وطوبى للمستدفئين . ص ٩١ ، انظر ايضا Wielandt. Das Bild p. 100ff.

(١٩٦) انظر رحلة باريس ص ٤ ـ ٧

(١٩٧) هشام شرابي ، المثقفون العرب والغرب . عصر النهضة ١٨٧٥ ـ ١٩١٤م ص ٦٥

(١٩٨) رحلة باريس ، ص ٨

(١٩٩) المصدر نفسه ، ٧

الإنسانية . فالناس عندهماديون ، طماعون أو أنانيون أو غافلون . وهو غريب في هذه الدائرة المحكمة الإغلاق . وبواعث اغترابه ، ميتافيزيقية الجذور تنبع من تهديد الموت للإنسان بالدرجة الأولى .(٢٠٠)

كان التقاء المراش بطبيب إنجليزي مبشر ، دافعا مباشرا لذهابه إلى باريس ودراسة الطب هناك(٢٠١) . أما لماذا دفعته تلمذته لهذا الطبيب الإنجليزي المبشر للذهاب إلى باريس وليس إلى لندن كما يقتضي منطق الأمور فلذلك تعليلان أولهما : هو الحضور الفرنسي المتميز في حلب على الصعيدين التجاري والتبشيري فقد كانت القنصلية الفرنسية سباقة في إقامة صلات تجارية وثيقة مع حلب . كما كانت الإرساليات التبشيرية التابعة لفرنسا جد نشيطة في إنشاء المدارس التابعة لها(٢٠٢) وثانيها : هو تميز صورة باريس على غيرها من المدن الأوروبية عند المثقفين العرب آنذاك . فقد كان الذهاب إلى الغرب حتى تلك الفترة يعني الذهاب إلى باريس . ويمكن القول إن آراء هؤلاء المثقفين السياسية عن أوروبا وبخاصة قبل عام ١٨٧٠ م تتحدث في واقع الأمر عن النظام السياسي الفرنسي(٢٠٣) لأن المثقفين العرب لم يعرفوا في الأغلب غير ذلك النظام . وقد أشار المراش إلى تميز باريس وتفردها قائلا : « فباريس عاصمة الفرنسيين قد أصبحت في هذا الجيل الحاضر عروسة لجميع المدن المسكونة وشمسا يدور حولها فلك العالم البشري وهكذا فهي مدينة لاحد لمدنياتها ولا قرار لعظماتها »(٢٠٤) .

وقد حرص الشدياق على توكيد هذا التميز عبر إبرازه لحالة المدن العربية التي مر بها في طريقة إلى باريس . فقد أظهر برمه وسخطه بالاسكندرونة واللاذقية وطرابلس وبيروت والقاهرة ورضي عن الإسكندرية جزئيا لأنها أوشكت أن تنضم في صفوف مدن أوروبا .(٢٠٥) لهذا اختصر المراش الحديث عن هذه المدن في عشر صفحات ثم بدأت لهجته وعلاقته بالمكان تتغيران منذ وصل إلى مرسيليا « وصباح (العشرين من تشرين الأول ١٨٦٦ م) انقض بي باشق البخار على مدينة مرسيليا حيثما وجدت ذاتي حينئذ مرتاحا في حضن الغرب متمخطرا تحت سماء أوروبا » .(٢٠٦)

إن تحقيق الذات عند المراش يعني أن تختفي كل أسباب التناقض بينه وبين العالم الخارجي . هذه البواعث التي تنبعث من اصطدام الذات بهذا العالم اصطداما يؤدي إلى الاغتراب والعزلة ، وسوء الظن بالآخرين .

ولهذا كان يرى قبل الذهاب إلى باريس « أن الغابات المتوجة رؤوس الجبال إنما هي أفضل من هيئة الإنسان والعصافير العديمة السلاح أجل من كل قوات البشر » .(٢٠٧)

---

(٢٠٠) المصدر نفسه ، ٩

(٢٠١) المصدر نفسه ، ٨

(٢٠٢) علي الشرع ، فرنسيس مراش ، ص ٢١ ، عائشة الدباغ ، الحركة الفكرية في حلب في النصف الثاني من القرن التاسع عشر ، ص ٣٠ - ٣١ ، ص ٩٩ - ١٠٠

(٢٠٣) **Ibrahim Abu-Ughod, Arab Rediscovery of Europe. A Study in Cultural Encounters, p. 87.**

(٢٠٤) رحلة باريس ، ص ٢٨

(٢٠٥) المصدر نفسه ، ص ١٧

(٢٠٦) المصدر نفسه ، ٢٠ - ٢١

(٢٠٧) المصدر نفسه ، ٦

من أجل ذلك لم يجد المراش صورة لباريس أدق من صورة الجنة . وهو يحاول أن يرسم هذه الصورة نثرا وشعرا ويبدأ بالنثر لأنه أكثر ملاءمة لرحلة باريس التي تقع بين الرحلة والسيرة الذاتية ، وختم الحديث بالشعر ليدلل على عمق الارتباط الوجداني بالمكان الذي يتجاوز العلاقة العابرة .

يحاول المراش في ثنايا الرحلة أن يعلل أسباب تفوق باريس على غيرها ، وهذه المحاولة تأكيد على التعلق بالمكان ولكنها في بواطنها لون من توكيد الذات والتركيز على تفوقها . وهو منشغل بالجزئيات الصغيرة في حياة هذه المدينة لكي يصنع من تناسق هذه الجزئيات صورة المدينة ، الفاضلة بدءا من بساتين باريس وانتهاء بنظافة الشوارع واتساعها وفخامة القصور والتماثيل فيها[٢٠٨] . ولكن المراش يدرك أن هذه الأبعاد الجمالية نتيجة وليست سببا في تفوق المدينة . ولذا كان حريصا على أن يدرك سر الجمال وبواعثه وهو يعرض لأبعاده المختلفة :

« وكل هذا الجمال العجيب والكمال الغريب الذي رقت إليه هذه المدينة المعظمة ، إنما هو نتيجة ما بلغ إليه العقل عندهم من التقدم والنجاح . فلا ريب أن سلطان عقل هذا الجيل في هذه الديار قد جلس الآن على قمة عرش كماله وأخذ يشن على العالم غارات قواته ليفتتح معاقل الطبيعة ويقلب ممالك الظلام » .[٢٠٩]

من الواضح أن المراش معجب بالفترة التي عرفت في تاريخ الفكر الأوروبي باسم عصر التنوير . هذه الفترة التي كانت تؤمن بقدرة العقل البشري على تحليل كل ظواهر الحياة وعلى حل جميع مشكلاتها .[٢١٠] ولكن إعجاب المراش بالعقلانية التي صنعت هذا التقدم إعجاب معلل ، وليس انبهارا خالصا . إذ يعزو ازدهار العقلانية إلى النظام التعليمي التخصصي الذي يرتكز على المعلمين المهرة والمكتبات والمتاحف ، ثم إلى وجود الحوافز المختلفة . من أجل هذا يتحدث المراش عن المجتمع الفرنسي باعتباره المجتمع المثال الذي يجب اللحاق به صحيح أنه مثل غيره من المثقفين المسيحيين لم يضع جهدا للإصلاح مستندا للتغريب[٢١١] ولكنه عبر تقديمه الحار المتعاطف مع مزايا المجتمع الفرنسي يدعو ضمنا للأخذ بها . فبعد أن يتحدث عن حيوية هذا المجتمع وإتاحته الفرصة « لفرسان العقول إلى مواصلة النزال في حومة الإبداع والاختراع »[٢١٢] يقول :

« فكم تستميل الإنسان هذه الديار التي تمنح غناء غير مسلوب ، وأمنا غير مثلوم ، وحرية غير مأسورة ، وحيوية غير مهددة ولا مذعورة . ولذلك فالابتسام هناك لا يفارق الوجوه ، والأفراح لا تهجر القلوب ، والأغاني لا تترك الأفواه والنعيم لا يدري بؤسا ، وشموس المسرات واللذات لا تعلم كسفا » .[٢١٣]

من أجل ذلك كتب المراش القصائد الكثيرة في باريس وهو في قصائده كما في نثره ، يصفها بالجنة كما في قصيدته باريس :

---

(٢٠٨) رحلة باريس ، ص ٣٢ - ٣٣
(٢٠٩) المصدر نفسه ٣٦ - ٣٧
(٢١٠) المصدر نفسه . انظر على سبيل المثال ، ص ٣٩
(٢١١) هشام شرابي ، المثقفون العرب ، ص ٦٩
(٢١٢) رحلة باريس ، ص ٣٣
(٢١٣) المصدر نفسه ، ٣٥

« باريس يا جنة هذا العصر
عروسة الدنيا وعرس الدهر
إليك تجري الناس مجرى النهر
فأنت في الأرض محل البشر
وأنت للعالم كل الفخر . [٢١٤]

وأما في مشهد الأحوال فيقول في إحدى قصائده :

لست أدري في أي كون مكاني
هل أنا في باريس أم في الجنان
كل ما جاء في السماع على الجنة
ألقاه هاهنا بالعيان[٢١٥]

ورغم ذلك تختلف ملامح الجنة في القصيدتين . ففي حين يحاول المراش أن يرسم ملامح باريس الواقعية في الأرجوزة الأولى ، يرسم ملامحها في « مشهد الأحوال » على ضوء المقارنة بينها وبين الجنة كما صورتها الأديان السماوية ، وإن كان يرتكز في تصويره على الملامح القرآنية الإسلامية للجنة . ويبدو أن الفرق الزمني بين كتابة القصيدتين يفسر هذا الاختلاف . فقد كتبت الأولى في باريس ، وبعد فترة قصيرة من مغادرتها ، لهذا أوضح المراش الأبعاد المكانية . أما قصائد الكتاب الآخر ، مشهد الأحوال » فهي متأخرة عن الأولى ، ولهذا فإن غلبة الحنين عليها يجعلها تميل نحو التجريد والمقارنة وغلبة الطابع الوجداني الحزين .

في أرجوزة باريس يتضاءل الشعر أمام البعد الوصفي ـ الوثائقي . فلا تقدم الأرجوزة لباريس أبعادا جديدة فكل صور القصيدة تستلهم الوصف في الشعر العربي القديم .

مدينة تخجل كل المدن
بما حوت من كل معنى حسن
في وصفها كل طليق اللسن
يرجع مغلولا بقيد اللكن
فهي تفوق طور كل فكر [٢١٦]

ولكن معرفة الشاجر بالأبعاد المكانية ووصفه الدقيق لها ، هو الذي يعطي القصيدة أهمية تاريخية ، ويضفي عليها لونا من المصداقية . ففي القصيدة ذكر لـ البولفار Boulevare وفندوم Invaliden dom ساحة الوفاق Place de Concorde ، دار اللوفر Louvre ، جامعة الألسن College de France ، لوكسمبرج Louxemburg[٢١٧] ولكن تعلق المراش الشديد بباريس ، لم يعط لقصائده خصوصية توضح علاقة متميزة مع المدينة الأوروبية . لهذا يستعير من الشعر العربي القديم صيغة التجريد المتمثلة بمخاطبة الصديق : يا صاحبي ، هيا بنا ، سر بنا ، فلننطلق ، ولننعطف ، فانظر فَلْنَتَجوَّلْ ، وجّه بنا الخطو[٢١٨] . وهذا التجريد مضافا إليه أفعال الأمر الكثيرة المتعلقة هي الأخرى بالسير والتجوال والتأمل ، تدل على استيعاب المراش لجميع المرافق الحضارية الباريسية وتعلقه بها ، ولكنها تدل أيضا على أنه لم يستطع هضمها فنيا بعد . لهذا يقوم في القصيدة بدور الدليل السياحي الذي يعرف المكان وخلفياته دون أن تعني المعرفة ارتباطا وجدانيا به .

(٢١٤) رحلة باريس ، ٥١ ـ ٦٧ ، وانظر ، ص ٥١
(٢١٥) مشهد الأحوال ، ص ٢١
(٢١٦) رحلة باريس ، ص ٥١ ـ ٥٢
(٢١٧) المصدر نفسه ، ٥٢ ـ ٥٧
(٢١٨) المصدر نفسه ، ٥٢ ـ ٥٧

في « مشهد الأحوال » يرى المراش باريس عن بعد ، لهذا يزداد ارتباطه بها أكثر . وإذا كانت الأمكنة في « أرجوزة باريس » لها طابع تاريخي أو أكاديمي فإن المكان في قصائد « مشهد الأحوال » يحمل ذكرى عاطفية عميقة . تأخذ باريس مجددا صورة الجنة ، كما رسمها القرآن :

إنني قد جئت باريس العلا
ورأت عيني ما قد سمعت
شمت ما لا نظرت عيني ولا
سمعت أذني ولا روحي وعت(٢١٩)

فالبيتان صياغة للحديث الشريف : « في الجنة ما لا عين رأت ولا أذن سمعت ولا خطر على قلب بشر » .(٢٢٠) أما بقية القصيدة فهي صياغة لتصورات قرآنية حول هذا الموضوع :

ها أنا وسط جنة تحتها الأنهار
تجري لكن بها كوثران

كوثر فاض من جميع ينابيع الأماني وآخر من أمان
هكذا أنثني وخلفي وقدامي مجال للحور والولدان
فأمامي تجري الكواكب من كل محيا يحمي جنان الجنان

سافرات عن كل سكر وسحر
باسمات والله عن مرجان

وعيون إذا رنت هبط القلب وأضحى يروغ كالسكران

لم تصب ذا المقام باريس لو لم
تك في الأرض أجمل البلدان
كل ما في باريس لطف وظرف
وجمال وصحة الأبدان(٢٢١)

وفي قصائده الأخرى « حرش بولونيا »(٢٢٢) ، وجسر القناط(٢٢٣) تبدو باريس مستودع ذكريات عذبة ، ويبدو المراش بعد عودته إلى حلب وكأنه آدم وقد أخرج من الجنة . في جسر القناط ، يقدم المراش نموذجا لامرأة فرنسية أحبها فتغدو هذه المرأة معادلا موضوعيا لباريس ، فهي جميلة ، فاتنة ، متحضرة ، تشرح له ما خفي عليه من أبعاد باريس :

فهي تدري التصوير والرسم والألحان والفن مثل كل الأكابر(٢٢٤) والمراش يقدم هنا صورة مختلفة للمرأة الفرنسية عن الصورة التي قدمها الطهطاوي والشدياق . فلا يشير إلى تحلل هذه المرأة ، بل يبرز ملامحها الإيجابية . ولكن تشاؤم المراش بقي كامنا في أعماقه . ولهذا لا تكتمل صورة الجنة عنده إلا بالبعد الطللي : « وربما يأتي دهر تصبح فيه هذه المدينة العظمى مثل الخراب وراموز الانقلاب »(٢٢٥) .

ولا شك أن تخيل هذه المدينة وقد أصبحت طللا دراسا يستجيب في واقع الأمر لبعدين مهمين في فكر المراش وفي شعره . الأول ، فلسفي ، خلدوني النظرة يقوم على ازدهار الحضارات ومن ثم على تدهورها وانحطاطها . والثاني ، فني يتكيء على رثاء المدينة ـ

(٢١٩) مشهد الأحوال ، ص٢٠
(٢٢٠) صحيح مسلم ٤/ الحديث رقم ٢١٧٤
(٢٢١) مشهد الأحوال ، ص٤٢
(٢٢٢) المصدر نفسه ، ٢٣ ـ ٢٥
(٢٢٣) المصدر نفسه ، ٢٥ ـ ٢٧
(٢٢٤) المصدر نفسه ، ٢٧
(٢٢٥) مشهد الأحوال ، ص ٣٠

الطلل . لأن المدينة في الشعر العربي القديم لا تحضر فنيا إلا عندما تغيب ، أي إذا احتلت أو دمرت . وليس من قبيل المصادفة أن تكون قصيدته في الحديث عن خراب باريس على نفس الوزن والقافية لبائية أبي تمام الشهيرة في فتح عمورية . بل ثمة أبيات في القصيدة تثبت أن المراش كان يحتذي بائية أبي تمام احتذاء واعيا . فهو يتخيل باريس عندما تصبح طللا ، كما وصف الطائي أطلال عمورية بعد أن دمرتها جيوش المعتصم :

أرى فلاة ولكن لا فلاح بها
وليس من قايم فيها سوى خرب
أرى تلال طلول لحن في بقع
تظللت بكروم الشوك والعنب[٢٢٦]

ان نظرة المراش إلى الانحطاط والتدهور الحضاري تعكس غربته العميقة .

فإذا كان التصنيع والتفجر السكاني والعقائد الشمولية تشكل عند الفيلسوف الألماني Oswald Spengler (١٨٨٠ - ١٩٣٦ م) في كتابه « تدهور الغرب » Der Untergang des Abendlandes[٢٢٧] ، بعض أسباب الانهيار ، فإن الموت عند المراش هو سبب هذا الفناء والدمار . ومن الملاحظ أن الخوف من الموت لا يبرز على نحو ملحوظ في فكر المراش إلا وهو خارج باريس فهو عدوه قبل أن يذهب ، وهو عدوه بعد رجوعه إلى حلب ، وهو عدوه الدائم لأنه سيدمر المدينة - الجنة[٢٢٨] التي يحبها والتي وجد نفسه فيها . ولذلك فمن الطبيعي أن يتعلق المراش بباريس ، وأن يتلاشى فيها التهديد بالموت ، لأن الخلود سمة رئيسة من سمات الذين يعيشون في الجنة .

(٥) باريس جنة الأوروبيين فقط

يجيء موقف محمد المويلحي (١٨٥٨ - ١٩٣٠ م)[٢٢٩] من باريس ، مثل كتابه « حديث عيسى بن هشام »[٢٣٠] متميزا . إذ يشكل الكتاب تحولا على الصعيد الفني ، بكل ما في هذا التحول من صراع بين عناصر القصة والمقامة وإرهاص بظهور الرواية المصرية ، وتحولا واضحا كذلك على صعيد النظرة للغرب الأوروبي وتقييمه . ولعله ليس من قبيل المصادفة أن يكون المويلحي بتكوينه الثقافي وتجربته الحياتية مؤلف هذا العمل . أقام المويلحي في أوروبا ثلاث سنوات (١٨٨٣ - ١٨٨٦ م) تنقل خلالها بين إيطاليا وفرنسا وإنجلترا ، فتعلم الإيطالية والفرنسية وارتبط بصداقة مع الإسكندر دوماس الإبن .[٢٣١] Alexandre Dumas Fils (١٨٢٤ - ١٨٩٥ م) . أراد المويلحي في « حديث عيسى بن هشام أو فترة من الزمن » أن يصور طبيعة التحول الحضاري في حياة مصر المعاصرة ، فجمع بين شخصيتي ، عيسى بن هشام المثقف المصري الذي يعيش في نهاية القرن التاسع عشر

(٢٢٦) المصدر نفسه ، ص ٣٠ - ٣١

(٢٢٧) Hermann Glaser, Wege der Deutschen Literatar. Eine Geschichtlidhe Darstellang pp. 290-292.

(٢٢٨) مشهد الأحوال ، ص ٣٠

(٢٢٩) حول المويلحي انظر :
يوسف راميتش ، اسرة المويلحي واثرها في الأدب العربي الحديث ص ٩١ - ١٠٤ و
Roger Allen, Isa Ibn Hisam. A reconsideration JAL (1970) pp. 88-108.

(٢٣٠) حول بنية الحديث انظر ، عبدالمحسن بدر ، تطور الرواية ص ٦٦ - ٧٧ ، شكري عياد ، القصة القصيرة في مصر . دراسة في تأصيل فن ادبي . ص ٦٩ - ٨١ ، محمد رشيد ثابت ، البنية القصصية ومدلولها الاجتماعي في حديث عيسى ابن هشام . ومن الجدير بالذكر ان المويلحي نشر الحديث سنة ١٨٩٨م ، وظل ينشره حتى سنة ١٩٠٢م . اما الطبعة الأولى للكتاب فصدرت سنة ١٩٠٧م ، انظر راميتش ، ص ٩٢ ، ٣٤٧ .

(٢٣١) علي ادهم ، محمد المويلحي وحديث عيسى بن هشام ، مقدمة الكتاب ،

ويطل على مشارف القرن العشرين ، وأحمد المنيكلي ناظر الجهادية في زمن محمد علي ، ومن أجل أن يكشف عن التغير العميق الذي أصاب الواقـع الإجتماعي يجعـل المنيكـلي يتعـرض لسلسلة من المشكـلات تكشف عن جهلة بالنظم الحـديثة ، كـما يأخـذه إلى بيئات مختلفـة وأوساط اجتماعية متباينة في القاهرة ثم ينتقل معه إلى بيئة أوروبية خالصة ، ليريه مصدر التأثيرات والتغييرات التي أصابت مصر ، وهي مدينة باريس . وعلى الرغم من أن الرحلة الثانية ، وهي مرحلة الانتقال إلى باريس توحي أن الذهـاب إليها كـان قدرا محتوما تتـوالى فيه الأحداث ، فإن ذهاب عيسى بن هشام والباشا إليها ، رغم كونه لا ينبثق من نمو العلاقات الداخلية الجوهرية في العمل[٢٣٢] ، يؤكد كون باريس تجسيدا « للمدنية الغربية »[٢٣٣] عند المويلحي وأن استيفـاء الكلام عن هذه المدنية يستوجب الذهاب إليها .

يميز « حديث عيسى بن هشام » بين مستويين مختلفين من مستويات الحضارة الغربية ، فهو على المستوى الأول يرفض تجليات هذه الحضارة في مصر ، وينتقد موقف المصريين منها ، وأهم ما يميز هذا المستوى هو شعـور الغربيين بالتفوق المطلق على الشرقيين .

« هؤلاء سياح الغربيـين أهل المـدنية والحضـارة ، الناظرون الى الشرقيين بعين المهانة والحقارة ، فان نظروا اليهم من جهـة العزة ، فـنظرة العقاب من شمـاريخ رضوى وثبير الى جنادب الرمـل وضفادع الغـدير وإن نظروا اليهم من طريق العلم فنظرة معلم الاسكندر عالم العلماء ، الى صبي يتهجى في العين والياء . وإن نظروا اليهم من باب الصناعة ، فنظرة فيد ياس صانع التماثيل والدمى الى بناء يقيم أكواخ القرى ، وإن نظروا اليهم من جهـة الغنى فـنظرة صـاحب المفـاتيـح التي تنـوء بالعصبة ، الى أجـير ينصح عـرقا تحت القـربة ، وإن نظروا إليهم من جهة الفضائل الانسانية فنظرة الحكيم سقـراط ، شارب السم غـراما بـالفضيلة الى الشريـر أرسطوراط حارق المعبد ولعا بالرذيلة ، تلك دعواهم في نفوسهم وقولهم بأفواههم . »[٢٣٤] يلفت النظر في هذا النص أن المقارنة تتم بين الغربيـين والشرقيـين بالمعنى الحضاري الواسع لهذه الكلمـة . من أجل ذلـك رأى المستشـرق Grunebaum أن المويلحي من أوائـل الادباء العرب الـذين تحدثـوا عن فكرة التنـاقض بين الشرق والغرب على المستوى الحضـاري ـ السيكولوجي وأن أفكاره هذه قد أصبحت نمطا يحتذى[٢٣٥] ولكن هذه التفرقة لم تنشأ من أجـل الحفاظ عـلى تميز الهـوية الثقافية للشرق إزاء التفوق العلمي والتكنولوجي الغربي فقط ، بل هي في الغالب ردة فعل لمواقف ممثلي الاحتلال الانجليزي في مصر ، مثل كرومر الذي كـان يتحدث بصراحة عن النقص المتأصل في الشرقيين ، وأن الرجل الابيض هـو الذى يستطيع أن يحمـل عبء الحضارة وعبء السيطرة على العالم[٢٣٦] ولعله من أجل ذلـك أنهى المويلحي ملاحظته بعبارة « وقولهم بأفواههم » وإذا كان المويلحي يتسـامح مـع السائحـين « أهل الفـراغ والجدة ، فإنه يتحدث عن الصنف الثاني وهـم « أرباب العلم والسياسة وأهـل الاستعمار والاستنفـاض » أي الجواسيس ، بنبرة غـاضبة لأنهم يـوظفون علمهم من اجـل استعباد الشعـوب الفقيرة وهم في محصلة الامـر

---

(٢٣٢) د . علي الراعي ، دراسات في الرواية المصرية ، ص٧ ـ ٢٢ . والحق ان المويلحي قد سافر مع الخديوي عباس سنة ١٩٠٠م الى انجلترا ثم ذهب بعد ذلك لزيارة معرض باريس . ونشر رسالة في وصف المعرض في السنة نفسها . والذي يبدو ان الطبعات الثلاث الأولى من حديث عيسى بن هشام لم يتضمن رحلة باريس . وهذا ما اشار اليه المويلحي في رسالة الى وزارة المعارف المصرية التي طبعت الكتاب . راميتش ، ص٩٢ ، ٣٤٧

(٢٣٣) حديث عيسى بن هشام ، ص٢٨٣ ـ ٢٨٥ .

(٢٣٤) حديث عيسى بن هشام ، ٢١٣

(٢٣٥) Von Grunebaum, Studien Zum Kalturbild und Selbstverstandnis des Islams. p. 255

(٢٣٦) Wielavdt, Das Bild. p. 246

« طلائع الخراب أدهى على الناس في السلم من طلائع الجيوش في الحرب .[٢٣٧]

أما موقف المصريين من تجليات الغرب في بلادهم ، فهو موضع انتقاد شديد أيضا . فالمويلحي ، المفكر الاصلاحي ، ينتقد وقوع المصريين في التقليد واستعارة تجارب الغربيين من غير تمحيص أو نقد .[٢٣٨] ولا يكتفي المويلحي بذلك ، ، بل يشير الى فقدان الانفصام عن التراث نتيجة للاغتراب الحضاري . هذا الانفصام الذي أدى الى فقدان التميز الذاتي للامة ، ويضرب امثلة محددة من الواقع الحضاري لمصر آنذاك تؤكد ذلك .[٢٣٩]

ولكن موقف المويلحي من الاستعمار لم يمنعه من النظرة الايجابية الى الغرب والغربيين في الوقت نفسه . وأول ملامح هذه الايجابية التفات المويلحي الى قضية التقدم بجوانبها المختلفة . وهو يبدأ بالجانب العمراني ثم بالجانب التنظيمي . ثم يقف عند الجوانب الجمالية .

ولكن المويلحي ، لا يتحدث عن هذه الحضارة ، عبر صوت منفرد وإنما يصفها ويسجل موقفه منها عبر أصوات ثلاثة : صوت عيسى بن هشام ، وصوت الباشا ، وصوت الصديق . ولا شك أن تنويع الاصوات يعطي لهذه الشخصيات أبعادا فنية تحاول أن تكون متميزا رغم أنها تستمد من الراوي ومن مدى إحاطته بالوقائع والحقائق تشكلها ومادتها .

يمكن توصيف هذه الشخصيات على النحو التالي : شخصية الباشا تمثل موقف المنبهر الجاهل ، أما عيسى بن هشام فيمثل المعجب العارف في حين تمثل شخصية الصديق موقف الناقد المحلل . أما الباشا فقد لخص انبهاره حين رأى جمال المدينة بقوله « ما أشك في أن هذا اليوم يوم عيد »[٢٤٠] وأما عيسى بن هشام فإن حديثه يأخذ طابع التعليم والارشاد ، كما أن وصفه للمدينة وصف الخبير العالم المعجب بها ، وإذا كان البكري سيقرن جماليات هذه المدينة بجماليات التراث العربي الاسلامي عن طريق التشبيه فإن المويلحي يقارن بين جماليات التراث المعروفة في الحضارات العربية والاغريقية والفارسية ، ليؤكد تفوق باريس ، ولهذا تراه يشبهها بأرم ذات العماد ، وينتقض من إيوان كسرى ، وروما عاصمة القيصر ، وأثينا التي فخر بها أفلاطون ، وبابل التي سحرت هاروت وماروت لأن باريس هي المدينة الفاضلة .

« تلك المدينة الفاضلة ، أم المدنية الكاملة ، مهبط العمران والحضارة ومظهر الزينة والنضارة ، وموطن العز والمجد ، ومصدر النحس والسعد ، بل هي تلك عندهم إرم ذات العماد التي لم يخلق مثلها في البلاد ، ولو رآها صاحب الايوان كسرى أنوشروان لم يفخر على الدهر بإيوان ولاقصر ، ويحكم بأن المدائن لديها سبب قفر ، ولو نظر اليها قيصر الرومان لاقسم أن رومية وهي عنده عاصمة الدنيا قرية لديها من الطبقة الدنيا ، مثل التي ذكرها في كشفه عن طماعيته قبل ولايته إذ قال : أفضل أن أكون الأول في أدنى قرية ، ولا أكون الثاني في مدينة رومية . ولو شاهدها أفلاطون حكيم اليونان لم يقل فيما دبر من الزمان : أحمد الله على نعم ثلاث يعجز عن حمدها اللسان ولا يقوم بحقها شكران ، أن خلقني من نوع الانسان لامن نوع الحيوان ومن جنس الرجال لامن جنس النساء ، ثم جعل نسبتي الى عاصمة اليونان دون

(٢٣٧) حديث عيسى بن هشام ، ٢١٣

(٢٣٨) حديث عيسى بن هشام ، ٢٨٤

(٢٣٩) المصدر نفسه ، ٢٨ ـ ٢٩ ، ٤٢ ـ ٤٣ ، ١٧٥ ـ ١٧٩ من الأمثلة ذات الدلالة العقائدية ـ الحضارية التي يضربها المويلحي . انتحار احد الشباب المصريين الأغنياء . فلم ينتحر هذا الشاب لسبب مادي او عاطفي او مرضي ولكنه فعل ذلك لأن الانتحار اضحى « سنة جديدة في شبان باريس اقتدى المسكين بها » ص ٢١

(٢٤٠) حديث عيسى بن هشام ، ٢٩١

سائر البلدان . ولو اطلع عليها هاروت وماروت لم يماريا في أن بابل عندها من فلاة سبروت .

كجنة الخلد تسر من رأى
فتزدري الخلد وسر من رأى

هذه هي اليوم بيت العدل والفضل ودار السلام والعدل ومعهد الحق والانصاف ومهد الاتحاد والائتلاف . فقد كفت عن الناس عاديات المظالم ، وعلمتهم كيف تؤتى المكارم ، وكيف يعيش البشر في دار الشقاء ، عيش السعادة والهناء ، تحت ظل الحرية والمساواة والاخاء . اذا ناداها المظلوم من أي جنس وقوم أجابته : لبيك مات الظلم فلا ظلم اليوم » [٢٤١]

إن المويلحي لايرسم صورة جميلة للمدينة فحسب يحاول ارساء معالم الايجابية في هذه المدينة ـ الحضارة عن طريق الفهم الداخلي لمقاييس هذه الحضارة . فهي ثمرة جهد الغربيين . ولهذا تظل ملائمة لهم . أما استعارة هذه الحضارة بكل أبعادها فأمر لايقره .

ولعل ما في هذه الصورة من مثالية مطلقة ، جعلت الشخصية الثالثة « الصديق » تعترض عليها ، وتحاول تبيان ما فيها من مبالغة . ومن غير شك فإن بدائية هذه الشخصيات على المستوى الفني لاتحتمل تفسير القضية على أنها عرض لوجهات نظر كما يحدث في روايات هذا النوع . ولكن الاقرب بالمعقول أن يقال إن المويلحي أراد أن يبدأ بصورة متطرفة ليشرع فيها بعد في تعديلها . اذ يرى هذا الصديق أن هذه الصورة مضللة رسمها الشرقيين ، الطلاب الشرقيون الذين تلقوا العلم في الغرب ، والسواح الشرقيون الذين لاخبرة لهم ، والموظفون الذين يهمهم أن يصبحوا من علية القوم ، وآخرون يعرفون حقيقة هذه المدينة ولكنهم لم يتشيعون لها . ونظرا لقتامة الصورة التي يرسمها هذا الصديق ، يحاول المويلحي التوسط مجددا عبر إدخاله لشخصية الحكيم وهو استاذ للفلسفة ومن المستشرقين الذين يشتغلون بالشرق وأهله [٢٤٢] . وقد جهد هذا الحكيم ـ المستشرق في توضيح الجوانب المضيئة والمعتمة في حضارة الغرب ، ثم أنهى المويلحي حديثه بكلام هذا الحكيم الذي يمثل موقف الفريق الذي يحاول منذ احتكاك العرب بالغرب أن يصوغ ثقافة فيها علم الغرب وفيها قيم التراث العربي وإن كان لم يتبلور فيه حتى الآن ، ما هو النافع وما هو الضار ، وكيف يتم النقل وتبعا لأية مقاييس .

« لهذه المدينة الكثير من المحاسن كما أن لها الكثير من المساوىء وخذوا منها معشر الشرقيين ما ينفعكم ويلتئم بكم واتركوا ما يضركم وينافي طبعكم واعملوا على الاستفادة من جليل صناعاتها وعظيم آلاتها . . . وانقلوا محاسن الغرب الى الشرق وتمسكوا بفضائل اخلاقكم وجميل عاداتكم » [٢٤٣] .

(٦) باريس القبلة الحضارية ـ مظينة النور :

يعكس شعر أحمد شوقي [٢٤٤] (١٨٦٨ ـ ١٩٣٢م) اهتماما واضحا بالمدينة [٢٤٥] سواء أكانت عربية أم غير عربية . والناظر في الشوقيات يكتشف أن شعر المدينة عند شوقي ينتظمه خطان كبيران ، خط تقليدي يتمثل في رثاء المدن ، وخط آخر يعكس لونا من التجربة الشخصية ويحمل قدرا من التجديد . لا تتطلب قصائد الخط الأول علاقة خاصة بين الشاعر والمدينة ، ولكن

(٢٤١) حديث عيسى بن هشام ، ٢٩٢ ـ ٢٩٣

(٢٤٢) المصدر نفسه ، ٣٠٠

(٢٤٣) حديث عيسى بن هشام ، ٣٠١

(٢٤٤) حول شوقي انظر ، شوقي ضيف ، شوقي شاعر العصر الحديث ، ص ١٣ ـ ١٤ ، عرفان شهيد ، العودة الى شوقي ، ص ١٠٥ ـ ١٤٥

(٢٤٥) حول المدينة في الشعر العربي

S. Moreh, Town and Country in Modern Arabic Poetry from Shawqi to Al-Sayyab, Asian and African Studies 8 (1984) pp. 161-185.

الدمار الذى تصير اليه المدينة عبر الاتصالات أو عبر العوامل الطبيعية كالزلازل هو الحافز الذي يحرك الشاعر . فقد كان المبرر الفني لحضور هذه المدن هو غيابها ، أي احتلالها أو تدميرها . وقصائد شوقي في نكبة بيروت [٢٤٦] ونكبة دمشق [٢٤٧] والاندلس الجديدة [٢٤٨] ، وطوكيو [٢٤٩] تولدت من هذا الحافز . فقد قصف الطليان بيروت وقصف الفرنسيون دمشق وسقطت أدرنة في يد البلغار وضربت الزلازل مدينة طوكيو .

أما قصائد الخط الثاني فهي تمثل وقفة شوقي عند مدن عربية واسلامية وأوروبية هي دمشق [٢٥٠] وزحلة [٢٥١] وأنقرة [٢٥٢] والاستانة [٢٥٣] وروما [٢٥٤] وجنيف [٢٥٥] وباريس [٢٥٦] ومن اللافت للنظر أن لهذه القصائد بنية متماثلة على صعيد التشكيل الشعري ، فمعظمها من البحر الكامل (باريس جنيف ، الاستانة ، زحلة) ومن قصائد اللون الأول (نكبة بيروت ، أخت الاندلس) ، بل إن بعض هذه القصائد يشترك في الوزن والقافية مثل (باريس ، الآستانة ، ثم نكبة بيروت) حتى لتبدو هذه القصائد واحدة للنظر العجلى . [٢٥٧]

يقسم شوقي بنية قصائد النمط الثاني الى ثلاثة أقسام :

في القسم الاول يستحضر الماضي التاريخي للمدينة ، ويظهر تعاطفا مع هذا الماضي وغالبا ما يبدأ هذا القسم بأفعال الأمر : قم ، قف . وللفعلين دلالة إيجابية في شعر شوقي لأنه يوظفهما في إطار الانبهار والاعجاب والتحية .

في القسم الثاني يتحدث شوقي عن علاقته بالمدينة - موضوع القصيدة . وهي في كل هذه القصائد ، باستثناء باريس ، تمثل علاقة الزائر الحريص على التمتع بجماليات هذه المدن وتجسدها أفعال من مثل : مررت ، دخلت ، رأيت ، وعلاقة شوقي كما ترسمها هذه الافعال احتفالية ودية ، فهو يحبها ويستشعر الإطمئنان فيها .

أما في القسم الثالث فيستعير شوقي صورة الجنة للتعبير عن جمال الطبيعة في هذه المدن . فهو يقول :

« دمشق روح وجنات وريحان » [٢٥٨]

ويقول عن زحلة :

ودمشق جنات النعيم وإنما
ألفيت سدة عدنهن رباك [٢٥٩]

ويقول في الاستانة :

تلك الخمائل والعيون اختارها
لك من ربى جناته باريك [٢٦٠]

ولكن قصيدته في باريس وفي زحلة تخالفان هذا البناء السابق بعض الشيء ، إذ يدخل في تشكيل الصورة فيها على نحو رئيسي ، المدينة - المرأة . فقد قرن شوقي كلا المدينتين بالمرأة . ولكن إذا كانت زحلة قد اتخذت صورة العروس الجميلة ، [٢٦١] التي ترتبط بذكريات عذبة

---

(٢٤٦) - (٢٤٩) الشوقيات ١/ ١٦٢ - ١٦٣ ، ٢/ ٧٤ - ٧٧ ، ١/ ٢٣٠ - ٢٣٩ ، ٢/ ٨٥ - ٨٧

(٢٥٠) - (٢٥٦) الشوقيات ، ٢/ ١٠٠ - ١٠٣ ، ٢/ ١٧٨ - ١٧٩ ، ١/ ١٦٣ - ١٦٨ ، ١/ ٢٤٨ - ٢٥٣ ، ٢/ ٣٣ - ٣٦ ، ٢/ ٨١ - ٨٣

(٢٥٧) مطلع هذه القصائد هو على الترتيب :

جهد الصبابة ما اكابد فيك — لو كان ما قد ذقته يكفيك ٢/ ٨١

قم ناد (أنقرة) وقل يهنيك — ملك بنيت على سيوف ابيك ١/ ١٦٣

يارب امرك في الممالك نافذ — والحكم حكمك في الدم المسفوك ١/ ١٦٢

(٢٥٨) الشوقيات ٢/ ١٠١

(٢٥٩) المصدر نفسه ، ٢/ ١٨٠

(٢٦٠) المصدر نفسه ١/ ١٦٧

(٢٦١) Moreh, Town and Country, op. cit. p. 163

في وجدان شوقي ، تعكس الذكريات السياحية لشوقي فيها فإن باريس تتخذ صورة المرأة المحبوبة ، المتمنعة التي يعز وصالها . ومن غير شك فإن دراسة شوقي وإقامته الطويلة فيها ، بالاضافة الى موقف شوقي المعجب بالحضارة الغربية [٢٦٢] قد أسهم في اختيار هذا الاطار . فقد أمضى أحمد شوقي وهو في باريس (١٨٩٠ - ١٨٩٣م) ما ينوف على الثلاث سنوات درس فيها الحقوق في مونبيليه وباريس ورغم اختلاف النقاد في عمق اطلاع شوقي على الادب الفرنسي وفي مصداقية تعلقه بشعر فكتور هوجو والفرد دي موسيه ، ولامارتين الذي عبر عنه شوقي بقوله : « لقد كدت أفني هذا الثالوث ويفنيني » [٢٦٣] وفي مقدار اطلاعه على الاصول الكلاسيكية للمسرح عندما نظم « على بك الكبير سنة ١٨٩٢م وهو في باريس إلا أن تعلق شوقي بباريس وأبعادها الحضارية المختلفة وتأثيرها على فنة لاينكر [٢٦٤]

تمثل باريس بالنسبة لشوقي القبلة الحضارية . فقد تجمع في باريس خلاصة حكمة البشرية حتى صارت مدينة النور . وهو يقول في مقدمة قصيدته عن روما : « صدرت عن باريس كأنها بابل ذات البرج والجسر في دولتها ، أو طيبة في الزمن الأول الا أنها مدينة الشمس وباريس مدينة النور أوروبة مقر القياصر ومزدحم الاجناس والعناصر وهي في رفعة ملكها الفاخر تموج الامم كالبحر الزاخر أو الاسكندرية ذات المسلة - والمسلة في باريس - وهي في ذروة سعادتها وأوج كمالها ، تغير الشمس في سرير مجدها بجلالها وجمالها أو بغداد في أبان إقبالها وسلطان أقيالها وأيمن أمرها وأسعد أحوالها .

فسبحان المنعم ، أعطى مدينة المعرض الاسماء كلها ، وجلت قدرته بعث المدائن في واحدة » . [٢٦٥]

ثم يضيف :

« برحتها وهي تجر الذيل على المدائن الكبر ، وتزري بالحضارات ما حضر منها وما غبر » . [٢٦٦]

إن اتخاذ شوقي لباريس قبلة حضارية ، يتمثل في اعجابه الشديد بمدينة المعرض مثلما فعل المويلحي من قبل الى حد ما وبمنجزات القرن التاسع عشر العلمية وما فيها من مخترعات وكشوف . وهذا جعله يؤكد على طابع المدينة - المعجزة . وهو يستعير للتعبير عن هذا الاعجاز قصة خلق آدم كما وردت في القرآن ، فإذا كان الله قد علم آدم الاسماء كلها ، فقد أعطى لباريس الاسماء كلها . وهو عبر توصيفه لها يلغي الفروق الحضارية بينه وبين هذه المدينة ، ويشعر بالانتماء إليها كواحد من أبنائها .

لشوقي في باريس قصيدتان مهمتان هما :

جهد الصبابة ما أكابد فيك
لو كان ما قد ذقته يكفيك [٢٦٧]

يا غاب بولون ولي ذمم عليك ولي عهود [٢٦٨]

لاتختلف القصيدتان في بنائها الفني فحسب ، بل تختلفان ، من حيث تعاملها مع القيم الجمالية للمكان ومن حيث بروز الذات في كليهما ، فالاولى متعلقة بباريس نظرا لابعادها الحضارية ، وخوفا عليها من خطر يتهددها ، أما غاب بولون ، فتقدم رؤية شوقي لغاب أوروبي كان موطن ذكريات وجدانية .

---

(٢٦٢) انظر شعر شوقي في الثناء على فرنسا ٢/ ٣ - ٨ ، ٢/ ٨٨ - ٩١ ، ٢/ ٨٠

(٢٦٣) طه وادي ، احمد شوقي والأدب العربي الحديث ، ص ١٦٧

(٢٦٤) ابراهيم حمادة ، مشسرح شوقي والكلاسيكية الفرنسية ، فصول ١ (١٩٨٢م) ، موقف شوقي في الطبعة الأولى من الشوقيات التي نشرت في الهلال . احمد شوقي ، عدد خاص ١١ (١٩٦٨) ص ٩ - ١٩ . وفي طه وادي ، ص ١٢٥ - ١٥٦ - وانظر المقابلة التي اجراها سركيس مع شوقي ونشرت سنة ١٩١٥م ، في وادي ، ص ١٦٤ - ١٧٤

(٢٦٥) الشوقيات ١/ ٢٤٨ - ٢٤٩

(٢٦٦) المصدر نفسه ، ١/ ٢٥٠

(٢٦٧) الشوقيات ١/ ٨١

(٢٦٨) المصدر نفسه ٢/ ٢٧ - ٢٨

كتب شوقي قصيدته الأولى عندما دخل الالمان باريس محتلين في الحرب العالمية الاولى . ولهذا فان خوف شوقي على باريس هو الذي جعله يصور العلاقة بينهما على أنها علاقة العاشق المحب بامرأة متمنعة ، يصعب الوصول اليها ، حتى يشير صدر البيت الأول الى ديمومة الحالة التي يعاني منها ، هذه الحالة المنبثقة من ديمومة الصلة وعمقها :

حتام هجراني وفيم تجنبي
والام بي ذل الهوى يغريك
قدمت من ظمأ فلو سامحتني
إن اشتهى ماء الحياة بفيك
أجد المنايا في رضاك هي المنى
ماذا وراء الموت ما يرضيك
جفناك أيهما الجرىء على دمي
بأبي هما من قاتل وشريك
بالسيف والسحر المبين وبالطلي
حملا علي وبالدم المشبوك [٢٦٩]

تتوزع الالفاظ بالتساوي بين الشاعر والمدينة ، توزعا يكشف عن طبيعة الصلة القائمة ، فيختص الشاعر ، بجهد الصبابة ، والموت من الظمأ ، وتختص المدينة بالهجر والصدود وماء الحياة والجفون الساحرة . ولاشك أن صورة باريس لحظة سقوطها بيد الالمان ، قد استشار عند شوقي صورة المرأة العزيزة التي لاتنال . ليبين عزة المدينة وقيمتها حتى بعد سقوطها العسكري . وهنا يصطرع في نفس شوقي أمران ، الأول يتعلق بالمكان ، باريس ودلالته الحضارية . والثاني يتعلق بموقف الفرنسيين أنفسهم . فباريس بكل ما ترمز اليه من أبعاد حضارية غير قابلة للتدمير ، وهي غير ملومة لما فعل أهلها :

يابنت مخضوب الصوارم والقنا
برئت بنانك من سلاح أبيك [٢٧٠]

وقد اعتاد شوقي أن يحمل الفرنسيين ، لافرنسا أو ثورتها ، سلبيات ما يقع ، كما فعل يوم برأ فرنسا وثورتها يوم قصف الفرنسيون دمشق [٢٧١] . وهو عبر ذلك يعلن عن تقديسه للمكان بغير مواربة . وهذه هي نقطة التطور الثانية في القصيدة ، وهي تتناسب مع صورة المرأة في القسم الأول ، وبخاصة أنها تأتي بعد دفاع حار عن باريس ينصلها من مسؤولية انتهاك المواثيق والمعاهدات .

ولقد أقول وأدمعي منهلة
باريز لم يعرفك من يغزوك

ثم ينتقل شوقي من أجل نفي الاتهام عن باريس بأنها « دار خلاعة ومجانة » [٢٧٢] وهي تهمة لو قبلها شوقي لكان تقديسه للمكان موضع حرج كبير الى ابراز التفوق الحضاري لهذه المدينة . فهو يضع الخلاعة والمجانة والدعارة في جهة ويضع مقابلها العلا والبيان والحكمة والعلم والحق .

زعموك دار خلاعة ومجانة
ودعارة يا إفك ما زعموك
إن كنت للشهوات ريا فالعلا
شهواتهن مرويات فيك
تلدين أعلام البيان كأنهم
أصحاب تيجان ملوك أريك
فاضت على الاجيال حكمة شعرهم
وتفجرت كالكوثر المعروك
والعلم في غرب البلاد وشرقها
ما حج طالبه سوى ناديك

(٢٦٩) المصدر نفسه ٢/ ٨١
(٢٧٠) المصدر نفسه ٢/ ٨١
(٢٧١) المصدر نفسه ٢/ ٧٦
(٢٧٢) الشوقيات ٢/ ٨٣

العصر أنت جماله وجلاله
والركن من بنيانه المسموك
وخزانة التاريخ ساعة عرضها
للفخر خير كنوزها ماضيك
إن لم يقوك بكل نفس حرة
فالله جل جلاله واقيك (٢٧٣)

لم يتوقف دفاع شوقي عن باريس عند حد ابراز محاسنها ، فاستخدم مصطلحات دينية من مثل فاض ، حج ، الركن . وهي مصطلحات ترتبط بالحج والكعبة ، ليؤكد اتخاذ باريس حضارية . ولعل عجز البيت الأخير « فالله جل جلاله واقيك » يذكر بموقف عبد المطلب عندما غزا الاحباش الكعبة فقال : إن للبيت ربا يحميه ، يؤكد هذا المعنى ، نظرا لتشابه الموقف ، وتعرض باريس لغزو المحتلين .

على أن شوقي يحرص في نهاية القصيدة على تأكيد خصوصية علاقته بها . فهي « مكتبي قبل الشباب » و « ملعبي » و« سماء وحي الشعر » وإذا كانت العلاقة الخاصة بباريس قد جاءت في نهاية القصيدة ، لأن شوقي يعبر عن موقف يتغلب فيه الموضوع على الذات ، الامر الذي قاده الى توكيد القيمة الحضارية للمدينة ، من غير أن يلتفت الى الجانب الوجداني في علاقته به الا في أربعة أبيات من أصل تسعة وثلاثين بيتا ، فإنه في « غاب بولونيا » ، يغلب الذات على الموضوع (المكان) ولهذا تبدو القصيدة مكتظة بضمير الانا من مثل :

ولي ذمم ، ولي عهود ، أريد رجوعه ، ورجوع أحلامي ، وبي وجد ، نطقي هوى ، ليلى بمصر ، بالاضافة الى ضمير الجمع الذي يعبر عنه وعن محبوبته . يتحدث شوقي في القصيدة عن تجربة عاطفية باريسية ، استعادتها ذاكرته ، بعد مرور فترة زمنية طويلة عليها ، بسبب زيارته للغاب . ولهذا اتخذت التجربة طابع الحلم الجميل . . .

حلم أريد رجوعه
ورجوع أحلامي بعيد
وهب الزمان أعادها
هل للشبيبة من يعيد
يا غاب بولون وبي
وجد مع الذكرى يزيد
خفقت لرؤيتك الضلوع وزلزل القلب العميد
وأراك أقسى ما عهدت فما تميل ولا تميد
كم يا جماد قساوة ؟
كم ؟ هكذا أبدا جحود (٢٧٤)

أما الغاب في القصيدة فهو زمن لا مكان . فلم تتغير أبعاد الغاب المكانية ولكن الزمن هو الذي تغير .

هلا ذكرت زمان كنا
والزمان كما نريد (٢٧٥)

من هنا يرسم شوقي للغاب صورتين مختلفتين ، تبعا لعلاقته بالزمن .

حتى إذا دعت النوى
فتبدد الشمل النضيد
بتنا ، ومما بيننا
بحر ودون البحر بيد
ليلي بمصر وليلها
بالغرب وهو بها سعيد (٢٧٦)

---

(٢٧٣) المصدر نفسه ٨٣/١
(٢٧٤) الشوقيات ٢٧/١
(٢٧٥) المصدر نفسه ٢٧/١
(٢٧٦) المصدر نفسه ٢٨/١

فقد ظل شوقي سعيدا بذكريات هذه العلاقة ، ولكنه حين يواجه مكان العلاقة ، يصب جام غضبه عليه ، ويسلبه الجمال ، لأنه تجسيد حي لذكرى تصعب استعادتها . وهنا ينبغي أن نشير إلى مأخذين للنقاد على هذه القصيدة : الأول أن شوقي تحدث عن غاب « اسميا غربي ، لكنه معنويا عربي »[٢٧٧] أي أن شوقي رسم أبعادا عربية لمكان أوروبي ، أما الثاني ، فهو أنه تحدث بحرج وتعميم عن علاقة حب نشأت في هذا المكان ويرسمها على أنها بدأت وانتهت دون جراح . .[٢٧٨] على أنه يمكن النظر للقصيدة من زاوية أخرى ، فالحق أن الغاب في الشعر بعد تجريدي قبل أن يكون بعدا مكانيا . وهو لذلك لا يتجسد ضمن أبعاده الواقعية في قصائد الشعراء . فكل شاعر له غابه الخاص به[٢٧٩] ، لأنه يلتقط زاوية من هذا الغاب ، يلونها برؤ يته وإذا كان شوقي يعكس في علاقته بغاب بولونيا شيئا من شعر الطبيعة في الشعر العربي الذي يذكر الرياح والمطر والنجم والغصن ، فهو منسجم بذلك مع موقفه الفني المتوزع أبدا بين الذاكرة الشعرية والتجربة الجديدة . ولعل حرص شوقي على تصوير علاقته بغاب بولونيا على أنها زمن تقضي وحلم يريد رجوعه يؤكد تجريده للمكان . فقد اختفى ذلك المكان الجميل المرتبط بزمن الشباب . وحل محله مكان جامد قاس لا يعرف المكان الأول . أما حرج شوقي ، فهو آت من مركزه السياسي أولا ثم من تقدمه في العمر ثانيا ، وإذا كان التعليل الأول ضعيفا ، لأنه مفروض على السياق الداخلي للنص فإن التعليل الثاني منبثق من داخله « هل للشبيبة من يعيد » ؟

إن علاقة الحب لم تنته ، وقد حملها شوقي معه إلى مصر ، وظلت تمثل الرابطة الوجدانية الجميلة التي تربط شوقي بباريس . ولعل هذا هو الذي يعلل سر تميز باريس على غيرها في شعر شوقي فهو يختتم قصيدته قائلا :

ليلي بمصر وليلها
بالغرب وهو بها سعيد[٢٨٠]

(٧) باريس : الجنة المنبثقة من الذاكرة :

يمكن القول إن توفيق البكري[٢٨١] (١٨٧٠ - ١٩٣٢ م) لم ير باريس وإن كان قد زارها في أواخر سنة ١٨٩٣ م[٢٨٢] ، عندما كان عمره ثلاثة وعشرين عاما . فقد استعاض البكري عنها ، كما يكشف كتابه « صهاريج اللؤلؤ » باستحضار جماليات الأمكنة التراثية . وسواء أكان البكري في ذلك متصنعا أم لا فإنه يصدر عن رؤ ية ظلت تميز نظرة بعض المفكرين والأدباء العرب للغرب الأوروبي ، وهي التفتيش عن الذات عبر الآخر . ومن غير شك فإن طبيعة تكوين البكري ساعدت في تشكيل رؤ يته ، إذ أن البكري ينتمي إلى أسرة كانت لها نقابة الإشراف ، ومشيخة الصوفية في مصر . وقد تولى هو هذا المنصب في سنة ١٨٩٣ م[٢٨٣] ، أي في السنة التي زار فيها باريس .

---

(٢٧٧) ادونيس ، احمد شوقي شاعر البيان الأول . فصول مجلد ٣ . العدد الأول (١٩٨٢م) ص١٨ - ٢٢

(٢٧٨) محمد مندور ، الشعر المصري بعد شوقي ، الحلقة الأولى ، ص٦

(٢٧٩) غاستون باشلار ، جماليات المكان ، ص١٤٧ وما بعدها .

(٢٨٠) الشوقيات ١/ ٢٨

(٢٨١) انظر ، ماهر حسن فهمي ، محمد توفيق البكري ، عمر الدسوقي ، نشأة النثر الحديث وتطوره ، ص ١٦٦ - ١٨١

(٢٨٢) عمر الدسوقي ، في الأدب الحديث ٢/ ٤٢٤

(٢٨٣) المصدر نفسه ، ٤٢٤

وقد استطاع بحكم مركز هذه الأسرة أن يتعلم مع أولاد الخديوي في المدرسة التي أنشأها محمد علي حتى سنة ١٨٨٥ م . فأتقن الفرنسية وألم بالعلوم الحديثة[٢٨٤] ، ثم نال الاجازة من الأزهر بعد إتقانه لأصول الفقه والحديث والتفسير وعلوم العربية .[٢٨٥] ولم يكن في الوقت نفسه بعيدا عن الحياة السياسية ، فقد كان على صلة وثيقة بالسلطان عبدالحميد[٢٨٦] وبالخديوي عباس[٢٨٧] ثم ساءت علاقته بالخديوي ، وسيطر الخوف على البكري من جراء ذلك ، وضعفت أعصابه[٢٨٨] ونقل إلى أحد المصحات في لبنان سنة ١٩١٢ م وبقي هناك حتى أعيد إلى مصر سنة ١٩٢٨ م[٢٨٩] .

وهذا يعني أن عناصر كثيرة متناقضة أسهمت في هذا التكوين . فالبكري شيخ مشايخ الطرق الصوفية ، الذي يسعى إلى إصلاحها وتنظيمها ، يباهي باطلاعه على التراث العربي القديم ، ويتحدث الفرنسية ، ويقرأ كتابات المستشرقين عن الاسلام ، ويقيم علاقات مع عبدالحميد وعباس وكرومر ، ويسعى لمنافسة الخديوي اعتمادا على نسبه . وقد لحظ كرومر هذا فأشار في معرض الإعجاب بالبكري قائلا : « كان يقتبس في محادثتي عن حقوق الانسان آراء جان جاك روسو وذلك بلغة فرنساوية (. . .) وسألني أن أعيره بعض كتب ليستفيد منها (فلسفة الثورة الفرنسية) عند ذلك سألت نفسي عما إذا كنت في يقظة أنا أم في منام وكان هذا الشيخ العصري الجامع بين مكة من جهة وباريس من جهة أخرى ، آخر ما أنتجه الاسلام في رقية »[٢٩٠] .

إن إعجاب كرومر ، الذي ينبغي أن يؤخذ بحذر على كل حال ، هو في الحقيقة إشارة إلى التغير الذي حصل بسبب تأثير الثقافة الأوروبية (وهذا باعث سرور كرومر) في ميدان كان أكثر الميادين بعدا عن هذه التأثيرات . ولكن هذا الذي أشار إليه كرومر يمثل إحدى الوسائل التي لجأ إليها البكري لتثبيت رياسته ، هذه الرياسة التي تقوم على أعمدة ثلاثة : نسب ينتمي إلى أبي بكر ، وعلاقة قوية بالسلطان العثماني عبدالحميد ، مع محاولة الاستفادة من الانجليز ، واستغلال خلافهم مع عباس . لهذا فإن استبدال الحاضر بالماضي ثقافي المظهر قد يدل على أنه « في صراع عنيف بين حاسته الفنية وبين حنينه إلى القديم »[٢٩١] ولكنه ذو هدف سياسي ، يتغيا منافسة الخديوي[٢٩٢] . ويبدو أن الخديوي قد أدرك ذلك ، فكاد له حتى انتهى إلى ما أشرنا إليه . ولهذا لم تكن رحلة البكري إلى باريس إلا لونا من التحدي للخديوي ، فقد

---

(٢٨٤) ماهر فهمي ، محمد توفيق البكري ، ص٢٨ ـ ٢٩

(٢٨٥) المصدر نفسه ، ٣٠

(٢٨٦) انظر صهاريج اللؤلؤ ، ص٤٨ ـ ٥٩

(٢٨٧) المصدر نفسه ، ١٦٥ ـ ١٧٨

(٢٨٨) انظر الرسالة الطويلة بعنوان العزلة ، التي يعبر فيها عن عزلته وغربته صهاريج اللؤلؤ ، ص١٠٣ ـ ١٦٤

(٢٨٩) عمر الدسوقي في الأدب الحديث ٢/ ٤٢٥ ، ماهر حسن فهمي ، ص٩٤ ـ ١٠٧

(٢٩٠) الاقتباس من ماهر حسن فهمي ، ص ٩٤

(٢٩١) عمر الدسوقي ، نشأة النثر الحديث ، ١٦٧

(٢٩٢) يقول البكري عن نفسه في ابيات خطيرة تكشف طموحه :

وإنّي من البيت الذي تعلمينه ... أقام عمود الدين لما تأودا

وأول هذا الأمر نحن اساته ... وآخره حق يكون كما بدا

عمر الدسوقي ، في الأدب الحديث ٢/ ٤٢٥

بدأ رحلته بالقسطنطينية « بلد الإمام ومدينة السلام ودار خلافة الاسلام »[٢٩٣] وهناك أعطاه عبدالحميد الثاني رتبة الوزارة العلمية[٢٩٤] . ولعل إعجابه بعبدالحميد ونابليون ، يكشف عن رغبته في الوصول الى الحكم . وقد عبر البكري عن طموحه الخطير في باريس يوم وقف على قبر نابليون وقال :

« فيود لو قام شبل من نسله ، أو رجل من أهله فاسترجع ملكه بعد الذهاب وحفظ من نور ذلك المجد بقدر ما يحفظ البدر نور الشمس بعد الغياب »[٢٩٥] .

ولهذا فإن انغماس البكري في استرجاع مجد أسرته ، يفسر رجوعه المتعمد إلى الماضي يستمد منه رؤ يته للعصر الحاضر . فهو في مواجهة المكان الأوروبي يعتمد على المخزون النفسي المتراكم من الموروث . وهذا المخزون المتمثل هنا بالشعر والأمثال والإشارات التاريخية والحكايات والنوادر وغريب اللغة ، يشكل حاجزا بينه وبين الإمكانية التي يريد وصفها . ولهذا يتحدث عنها باعتبارها مرآة تعكس ما في نفسه ، لأن هذا المخزون يحول بينه وبين رؤ ية العالم الخارجي ، إلا من خلال ما هو موجود في نفسه من صور ذهنية تراثية .

بدأ البكري في أثناء الرحلة الأوروبية بوصف السفينة قائلا :

« وكان غذاؤ نا فيها قطعا من نون ، ولحم طير مما يشتهون ، وفاكهة وأبا ، وماء عذبا وفانيذا مروقا ، وجلابا مصفقا . . . وبعد ثلاثة أيام وكسر قضيناها في البحر وصلنا إلى أوروبا ، فإذا أرض أريضة وبلاد عريضة ، وجنة وحرير وملك كبير .

كبّرت حول ديارهم لما بدت
منها الشموس وليس منها المغرب[٢٩٦]

إن المتأمل لهذا الوصف يرى أن البكري لم يصف طعام السفينة وإنما وصف طعام الجنة ولم يتحدث عن أوروبا وإنما تحدث عن الجنة كما يعرف وصفها من القرآن . وكل الأوصاف الأخرى المتعلقة بالسفينة والطعام والمكان قرآنية ، فالطعام طعام أهل الجنة ، والسفينة كسفينة نوح . وإذا كان المفسرون المسلمون قد حاروا في معنى كلمة أبّ ، وفسرها بعضهم بأنها تحمل معنى الكلأ والمرعى ، فالأب « من المرعى للدواب كالفاكهة للإنسان »[٢٩٧] ، فإن إيقاع موسيقى الجملة قد صرف البكري عن تتبع ذلك وغدا الأب ، هذا الصنف الذي لا تعرف دلالته ، طعاما يقدم على ظهر سفينة أوروبية ، أما بيت الشعر الذي جاء في ختام الحديث فهو لأبي الطيب المتنبي شاعر البكري المفضل . وهو خير دليل على ارتباط جمال المكان بالذاكرة فهذا البيت الذي يصف فيه المتنبي منازل ممدوحه أبي المنتصر شجاع بن محمد وقد كانت في جهة الغرب ، قاصدا أن يصف القوم في علو ذكرهم ومكانتهم وحسن وجوههم[٢٩٨] ، يوظفه البكري ليصف حضارة الغرب الأوروبي . من أجل ذلك ظل البكري في باريس أسير اللحظة التراثية وجماليتها . فغابت عن المكان روح الجدة ، والمفاجأة . وأصبحت تفصيلاته واضحة ومعروفة من خلال الربط

---

(٢٩٣) صهاريج اللؤلؤ ، ص٨
(٢٩٤) حصل البكري عليها وعمره اثنان وعشرون عاما ، ولم يسبق ان اعطيت هذه الرتبة في تاريخ الدولة العثمانية لأحد في مثل سنّه . انظر صهاريج ، ص ٥٠
(٢٩٥) صهاريج اللؤلؤ ، ص ٨٢
(٢٩٦) المصدر نفسه ص ١٤ ـ ١٥
(٢٩٧) بنت الشاطيء ، الاعجاز البياني للقرآن ومسائل ابن الأزرق ، ص ٤٧٠
(٢٩٨) ديوان المتنبي ، شرح البرقوقي ٣/ ٧٦

الآلي بين معالم هذه المدينة والذاكرة التراثية ، الأمر الذي جعل معالم الأمكنة الموصوفة تخبو بالقياس إلى معالم الأمكنة التراثية المستحضرة :

« وكأنما كل بهو إيوان ، وكل شاهقة رأس غمدان ، وكأنما كل بستان شعب بوّان ، وكل حائط سد ذي القرنين ، وكل طريق واد بين الصدفين ، وكل قنطرة خرازاذ ، أو قنطرة البردان ببغداد ، وكل قصر قصر المشتهى وكل كنيسة كنيسة الرها . . . وقد أقيم على كل حنية صنم كيعوق في الجاهلية ، وفجر في كل رحبة عين تجري على صخر كعين الخنساء على صخر . »[٢٩٩] .

إن البكري لا يستطيع أن يذوق الأبعاد الجمالية لباريس إلا عبر ربطها بمثيلاتها في التراث العربي الاسلامي . وإذا كان هذا الربط يعكس بالضرورة غنى معرفة البكري لأبعاد المكان التراثي فإنه أفقد تجربته الكثير من خصوصيتها التاريخية والإنسانية ووسمها بالسكون والعجز عن استيعاب الواقع الجديد . وفوق ذلك فإن البكري لم يعرف هذه الأمكنة التراثية ، على شهرتها وأهميتها ، إما لأنه لم يرها ، إيوان كسرى ، قصر غمدان ، شعب بوان ، قنطرة خرازاذ ، قنطرة البردان كنيسة الرها . ولأن بعضها مثل : سد ذي القرنين ، صنم يعوق ، لا يعرفها الناس إلا لأنها ذكرت في القرآن . صحيح أن هذه الأمكنة المذكورة ، ذات دلالة لا تخفى في تاريخ الثقافة العربية ، إلا أن أهميتها تاريخية ، لا جمالية وينبثق من الذاكرة لا من المعرفة . ولا يكاد موقف البكري من غاب بولونيا ، يختلف عن موقفه من باريس . فهو لم ير هذه الغابة إلا عبر المنظار الذي رأى به المدينة . وهو موقف وصفي ينفصل فيه البكري عن موضوعه ، ويصوره عن طريق تشبيهه ومقارنته بغيره فهو يقول مثلا في وصف الغاب ليلا :

« وأقبل الديجور وأمسى الكون كأنه لون ممسوح ، أو راهب في مسوح ، وتراءت هي كأنها حسناء في ستر ، أو صحيفة بيضاء كسرت عليها زجاجة من حبر . وكأنما صبغ كل غصن بسواد ، وكأن كل فرع جناح غراب منآد » [٣٠٠] .

فهذه التشبيهات (لوح ممسوح ، راهب في مسوح ، حسناء في ستر الخ . . .) تؤكد أن الذاكرة التراثية للمؤلف هي المصدر الوحيد الذي يشكل نظرته للأشياء . فليس ثمة في « صهاريج اللؤلؤ » تجربة أدبية ، وإنما هناك الماضي الأدبي الذي يستحضر وتقاس عليه كل تجربة جديدة [٣٠١] .

أما أحمد زكي باشا[٣٠٢] (١٨٦٧ - ١٩٣٤ م) ، الملقب بشيخ العروبة فيرسم ملامح باريس على ضوء عالم سحري جذاب هو عالم ألف ليلة وليلة وما فيه من غموض وجاذبية . إن ارتداد أحمد زكي إلى هذا العالم السحري ، ليس نتيجة لانشغاله بالماضي فحسب « وقد كنت قبل مبارحتي إلى القاهرة بشهر واحد توفرت على قراءة « ألف ليلة وليلة » وقصة « سيف بن ذي يزن »[٣٠٣] ، بل ربما لعدم قدرته على استيعاب كل المعطيات في هذا المكان الجديد ، رغم إعجابه به .

---

(٢٩٩) صهاريج اللؤلؤ ص ٣٠٥ - ٣١٠

(٣٠٠) المصدر نفسه ، ٣١٧ - ٣١٨

(٣٠١) للبكري رسالة بعنوان : الوفاق في العادات بين الافرنج والعرب . تؤكد هذه النظرة . ففيها يحاول البكري ان يثبت ان ما عند الافرنج من تياترو وبالو ورسم يخلد الوقائع التاريخية ، وعهاد بالزهر والريحان في ايام المواسم ، واقامة التماثيل للمشاهير ، والانحناء عند السلام ، وتصوير الملوك على السكة المضروبة من الدنانير والدراهم ، واتخاذ شعار للدولة ، والمتاحف ، والاستئذان قبل دخول المحلات وتقديم قائمة الطعام قبل الأكل ، قد عرفه العرب من قبل ، وهو يحاول ذلك عن طريق الاتيان بوقائع تاريخية ، تؤكد عملية الربط التي اشرنا اليها . صهاريج اللؤلؤ ، ص ٢٥٨ - ٢٦٢ .

(٣٠٢) أنور الجندي ، احمد زكي الملقب بشيخ العروبة ، سلسلة اعلام العرب . رقم ٢٩ ، ص ١٨ - ٣٤ ، يوسف اسعد داغر ، مصادر الدراسة الأدبية ٢/ ٤٢٢

(٣٠٣) الدنيا في باريس ، ص ٢٩

زار أحمد زكي باشا باريس عندما اختاره الخديوي عباس ليمثل مصر في مؤتمر المستشرقين في لندن سنة ١٨٩٢ م ، فذهب إلى هناك وأقام في أوروبا ستة أشهر ، دوّن مشاهداته خلالها في كتابه « السفر إلى المؤتمر »[٣٠٤] ، ثم زار باريس سنة ١٩٠٠ م مرة أخرى ليشاهد المعرض هناك ، وسجل انطباعاته في كتابه « الدنيا في باريس »[٣٠٥] .

أما رؤية أحمد زكي للغرب الأوروبي فقد تشكلت على ضوء الوسط السياسي الذي عمل فيه ، فقد عمل منذ ١٨٨٩ وحتى ١٩٢١ م مترجما ، فسكرتيرا لمجلس الوزراء ثم سر تشريفاتي للخديوي عباس ونظرا لقربه منه اختاره لتمثيل مصر في المؤتمر المذكور وهو في سن الخامسة والعشرين تقريبا[٣٠٦] . وقد قاده ذلك إلى الاهتمام بلم شتات المخطوطات العربية ، ونشرها ، وترجمة ما كتبه المستشرقون عن هذا التراث[٣٠٧] ولذا فلم يهتم كثيرا بمشكلات البناء الاجتماعي للمجتمعات الغربية ، ولا بالأفكار السياسية المنبثقة عنها .

يبدأ أحمد زكي حديثه عن باريس بعنوان جانبي هو « الانبهار من رؤية باريس فيقول : « هذه باريس تحفة الدنيا ونزهة العالم ، وزهرة الكون . هذه باريس ، جنة الجنائن ومدينة المدائن ، وعاصمة العواصم . هذه باريس منبع البهاء والمحاسن ومرتع الظباء الأحاسن . هذه باريس تمثال الفخامة والجلال وشخص الخفة والرقة والجمال . هذه باريس معدن العلوم ومركز دائرة العرفان في هذا الزمان . هذه باريس التي مهما بالغت عنها في الوصف والمقال فإني بعيد عن حقيقة الحال بعدا ليس له مثال ، ولا يكاد يخطر على بال ، فليس لي حينئذ إلا الاكتفاء بأنها فردوس الفراديس ، بل هي هي باريس » .[٣٠٨]

لهذه المدينة - الجنة التي تتحقق فيها الأحلام عمودان مستمدان من غير واقعها . وهما سر هذا الجمال المطلق فيها وهما المرأة ومدينة النحاس . وهذان العمودان مستمدان من ألف ليلة وليلة . فبعد الانبهار من رؤية باريس يتحدث أحمد زكي عن أهمية المرأة وبعد الانبهار من ضخامة المعرض في ساحة الكونكورد أو ساحة الائتلاف كما يسميها ، يتحدث عن مدينة النحاس ، والربط بين المرأة والمدينة على هذا النحو يدل على استحضار واع لألف ليلة وليلة . فهذان الموضوعان هناك تحت عنوانين متجاورين « حكاية مدينة النحاس » و « حكاية تتضمن مكر النساء وأن كيدهن عظيم »[٣٠٩] . . وبالتالي لا يصبح جمال باريس مستمدا من صنعاتها الموضوعية وإنما من الذاكرة الأدبية للمؤلف . وليس مهما أن يبحث المرء عن التطابق بين الصورتين ، فالمؤلف يعترف بأن هذا الذي يراه في باريس قد رآه في الحلم . ولهذا يكون التوافق بين الحلم والواقع من خلال وحدة الصورة في تأليفها بين الحلم والذاكرة . فقد جاء أحمد زكي إلى باريس مسكونا بعوالم ألف ليلة وليلة ولهذا ظل يتعامل مع المكان الجديد بعينين مغمضتين لا ترى إلا ما يتوافق مع جماليات العالم الذي

---

(٣٠٤) عنوان الكتاب : السفر الى المؤتمر (وهي الرسائل التي كتبها) احمد زكي (مترجم مجلس النظار) اثناء سياحته بأوروبا حينما توجه الى لوندرة للنيابة عن الحكومة المصرية في مؤتمر المستشرقين الدولي التاسع . الطبعة الأولى بالمطبعة الكبرى الأميرية ببولاق ١٣١١/١٨٩٣م .

(٣٠٥) الدنيا في باريس ، او ايامي الثالثة في اوروبا ١٩٠٠م

(٣٠٦) الجندي ، ص ١٠

(٣٠٧) حول هذه المؤلفات والمترجمات ، انظر الجندي ص ٤٣ - ٦٧

(٣٠٨) السفر الى المؤتمر ، ص ٥٦ - ٥٧

(٣٠٩) ألف ليلة وليلة ، المجلد الثالث ، القاهرة ، مكتبة ومطبعة المشهد الحسيني بلا . ت ص ١٤٥ - ١٩٩

يسكنـه : « فكان ذلـك سببا في حلم المستيقظ الـذي لا يكاد يراه النائم إلا إذا حضر باريس ، فقد صحت فيها الأحلام وأضغاث الأحلام »[٣١٠] . والمعروف أن الحالم في اليقظة يجعل من خياله وسيلة لإرضاء رغبـاته وتحقيق ذاته .

لنقف أولا عند المعرض ـ مدينة النحاس ـ يتحدث المؤلف عن المعـرض بشكـل عـام ، مـركـزا عـلى المعروضات الألمانية ، وهي مقـارنة رائـدة مبكرة بـين الفرنسيين والألمان .[٣١١] ولكن دخول أحمد زكي إلى هذا العالم تم على النحو التالي :

« افتح عينا واغمض الأخرى !

نظرت بعيني جميعا الـركز والهمس فلم أر أحـدا ، وحينئذ لم أعبأ بالأمر .

وبقيت مستمرا في طريقي .

ـ أفتح عينا واغمض الأخرى ! وأطع !

في هذه المرة سمعت الصوت واضحا وأحسست بلكزة آلمتني فتلفت حولي فلم أجد شيئا فتعوذت بـــالله وبسملت وحــوقلت وسـجلت وهـيللت وسرت إلى مقصدي من هذه الرحلة .

افتـح عينا واغمض الأخـرى ! عزيف مـرعب شديد خرق آذاني مع ما بها من الوقر ، صحبته رعدة جسمانية قوية في جسماني مـع ما بـه من الثبـات فداخلني الخـوف والاضـطراب فـرأيت وجوب الامتثال وأغمضت العينـين . إذا بي في مدينةالنحـاس أو غيرهـا من مدائن الجـان التي وصفها صاحب ألف ليلة وليلة . أسير بين قصور فاخرة شاهقة وأشجار زاهرة باسقة ومياه زاخرة دافقـة وغـرائب وعجـائب وتمـاثيــل وأنصـاب ومراكب في البحر وركائب البر وخلائق لا تحصى بـأشكال لا تستقصى ودخـان يرتفـع إلى عنـان السـماء ونقيع يثـور في الفضاء وأصـوات بكـل اللغات وازدحام عام وعجيج وضوضاء كأنه قد نفخ في الصور وبعثر من في القبور وسيق الناس إلى المحشر بل إلى المعرض المنتظر هذا هو المنام الـذي رأيته في اليقـظة حينما قصـدت المعـرض اليوم . فإنني بمجرد ما تجاوزت ميدان الائتلاف (بلاس دولا كونكورد) ورأيت الأبواب والبروج والأعـلام والبنـود ودخلت الـدور والقصــور وشاهدت ما فيها من الغرائب والبدائع ابتهجت النفس وقــرت العــين وهــام الفؤاد في وادي الخيال »[٣١٢]

إن هــذا الصــوت الأمــر (المنبعـث من ذاكــرة المؤلف)[٣١٣] وهذه اللكزة المؤلمة المنبعثة من خياله هما وسيلة في حقيقة الأمر لنقل الصراع الداخلي الذي يعاني منه المؤلف للدخول في عالم باريس الـواقعي المادي . ومن الـواضح أن استعـانة المؤلف بـالبسملة والحوقلة تؤكد انغماسه في عالم مدينة النحاس ، وخوفه من جنها وشياطينها المسجونين في قماقم سليمان وتؤكـد نزعتـه السندبادية في الاكتشاف ، باعتبار تلك الأشياء تعويذة تحول دون الوقوع في شرك هذه المدائن .

أما المرأة ، نقطة الارتكاز الثانية ، فتؤكد على نحو أكـثر وضوحـا ، رغبـة المؤلف في خلق التـطابق بـين الذاكرة والواقع . فتغدو المرأة في « السفر الى المؤتمر » كما

---

(٣١٠) الدنيا في باريس ، ص ٣٠

(٣١١) المصدر نفسه ، ٢٢٩ - ٢٥٩

(٣١٢) الدنيا في باريس ص٢٨ - ٢٩

(٣١٣) مما يؤكد ان الصوت جاء من داخل المؤلف ، ان اذنه اليسرى كانت تعاني من الصمم وقد جاء الى باريس لعلاجها . الدنيا في باريس ، ص ٨٣

هي في كثير من قصص « ألف ليلة وليلة » رمزا للفتنة ومصدرا للكيد ، ينبغي التعامل معه بحذر شديد . ولكن نظرة أحمد زكي لهذا الموضوع ، تكشف عن ازدواجية يستمد أصولها ومعالمها من مواقف بعض الأدباء في التراث العربي . وتقوم هذه الازدواجية على الجمع بين الرغبة في المتعة ، والتقيد مع ذلك بالأخلاق ، يقول : « ثم أمضيت الليلة وأنا أحلم أني في غابة بولونيا . وأنه لا تصح مؤاخذتي على وصف ما رأيته إلا بعد أن يؤاخذ الكثير من فحول العلماء وأكابر الأتقياء الذين لم يأنفوا ورود هذا الروض الأنف » .[٣١٤] ولكن نظرة أحمد زكي تكشف رغم هذه الازدواجية عن تعلق بالجمال ، لعل مرده إيمان أحمد زكي بإمكانية الحديث عن المرأة ، باعتبارها كائنا له صفاته الثابتة رغم اختلاف الظروف والبيئات . وهذه النظرة الجمالية جعلته ـ لولا أنه من المسلمين ـ يعتقد جازما أن إله الجمال بالغ في اتقان النساء هنا[٣١٥] ولأنه مسلم موحد ، يمثل الوفد الرسمي المصري ، ولأن رسائله كانت تنشر في الأهرام فلا بد أن يضع حدا لهذا البعد الجمالي فبعد أن يمتع نظره « برؤية الوجوه النواضر واللحاظ الفواتر والثغور البواسم . . . حتى انبهرنا واندهشنا وضاعت منا صيغ أفعال التفضيل التي كنا حفظناها لمثل هذه الفرصة وقد كل البصر وارتد حسيرا »[٣١٦] بعد كل ذلك يعلن عن نظرته الأخلاقية الصارمة ، التي تأتي من عالم اليقظة ، بعد أن يذهب سحر الحلم عنه . . فهو :

« من أهل المذهب القائل بعدم إطلاق الحرية للنساء إلى هذه الدرجة التي تجاوزت الاعتدال إلى التطرف في الإفراط ، فإن المرأة بعد كل تعليم وتهذيب أراها ضعيفة ميالة أكثر من الرجل لداعي الشهوات والتفاني في الملاذ فالواجب أن تكون الحرية لهن كالملح في الطعام . »[٣١٧]

وهو هنا يعود مع ذلك إلى الجوهر الذي قامت عليه الليالي ، فالمرأة هي سر الجمال ومحور الأحداث ، ولكنها شر يجب التعامل معه بكثير من الحذر .

(٨) باريس : الجنة التي تجب محاكاتها :

يمكن اعتبار مصطفى عبدالرازق[٣١٨] (١٨٨٥ ـ ١٩٤٧ م) شيخ الجامع الأزهر في الفترة بين (١٩٤٥ ـ ١٩٤٧ م) ومحمد كرد علي[٣١٩] (١٨٧٦ ـ ١٩٥٣ م) مثالا حيا على نجاح أفكار محمد عبده الإصلاحية التنويرية . فقد تحولت هذه الأفكار عند مصطفى الى رغبة في إصلاح وتطوير التعليم في الأزهر ، ومحاولة بناء نموذج جديد للعالم المسلم الذي يجمع بين العلوم الإسلامية والأوروبية[٣٢٠] ، أما عند كرد علي فقد

(٣١٤) السفر الى المؤتمر ، ص٦٧ ـ ٦٨

(٣١٥) المصدر نفسه ، ص٦٤

(٣١٦) السفر الى المؤتمر ، ص٦٣

(٣١٧) المصدر نفسه ، ٦٥ ـ ٦٦

(٣١٨) حول حياته انظر المقدمة التفصيلية التي كتبها اخوه علي عبدالرازق من اثار مصطفى عبدالرازق ، ص ٥ ـ ٧٧

(٣١٩) حول كرد علي انظر سامي الدهان ، محمد كرد علي ، حياته واثاره ص١٥ ـ ٣٩ جمال الدين الألوسي ، محمد كرد علي . ص١١ ـ ٤٤ شفيق جبري ، محاضرات عن محمد كرد علي ، ١٩ ـ ٦٤

(٣٢٠) حول جهود مصطفى في الاصلاح انظر : مصطفى محمد رمضان ، تاريخ الاصلاح في الأزهر في العصر الحديث ، ١٨٧٢ ـ ١٩٦١م ص ١١١ ـ ١١٤ ، وبولترس وجوميه ، الأزهر ، ترجمة ابراهيم خورشيد ، عبدالحميد يونس ، حسن عثمان . ص١١٨ ـ ١١٩ ، من الجدير بالذكر ان هيئة كبار العلماء عارضت تعيين مصطفى شيخا للأزهر . لأن من يعين في هذا المنصب يجب ان يكون عضوا في هيئة كبار العلماء وان يكون قد باشر التدريس في الأزهر او تولى وظيفة القضاء الشرعي . وقد عينه الملك فاروق شيخا بعد اصدار قانون جديد يقضي بان يكون التدريس في الجامعة المصرية (جامعة القاهرة) مساويا للتدريس في الأزهر . مصطفى رمضان ، ص ١١١ ، ومقدمة اثار مصطفى ، ص٥٨

أصبحت حلما عريضا يهدف إلى ربط الشرق العربي بالحضارة الأوروبية ، باعتبار هذا الربط شرطا من شروط نهضته وتقدمه .

ذهب مصطفى عبدالرازق إلى فرنسا سنة ١٩٠٩ م ، وهي السنة التي ذهب فيها كرد علي ومحمد حسين هيكل إلى هناك . وقد أمضى مصطفى الفترة الواقعة بين ١٩٠٩ وحتى ١٩١١ م في السوربون ، حضر فيها دروس دور كهايم ، ثم انتقل إلى جامعة ليون وبقي هناك حتى نهاية سنة ١٩١٤ م يدرس الفلسفة والأدب[٣٢١] .

تحدث مصطفى عن ذهابه إلى فرنسا واقامته هناك بإيجاز شديد في كتابه « صفحات من سفر الحياة »[٣٢٢] ، ثم فصل القول في كتابه الآخر « مذكرات مسافر » .[٣٢٣] أما الكتاب الأول فقد كتب في باريس ونشر في « الجريدة » ، صحيفة أحمد لطفي السيد ، من ٢ أيار ١٩١٤ م حتى ٢٧آب ١٩١٤ م . وقد نسب الشيخ هذه الصفحات إلى شخصية ابتكرها اسمها حسان عامر الفزاري ، ليتحدث بشكل رئيسي عن ذكرياته مع الشيخ محمد عبده ، في الأزهر ، ولينتقد خصومه ، من غير أن يقع تحت طائلة المسؤولية[٣٢٤] . وقد توقف الشيخ مصطفى عن كتابة هذه الصفحات ونشرها بسبب نشوب الحرب العالمية الأولى وخصوصا عندما رأى الفرنسيين « أمة الجمال والسرور واللطف في سورة حماسية رهيبة ، ينسى الإنسان عندها كل شيء إلا شفاء الحزازات القومية وإلا الدفاع عن شرف الوطن » .[٣٢٥]

تخلو هذه الصفحات ، باستثناء الاشارة الى سبب القدوم الى باريس في بدايتها ، وإلى الحرب الكونية في نهايتها ، من الإشارة إلى فرنسا . فالصفحات منشغلة بمصر وبشخصية الأستاذ الإمام وآرائه ، وخصومه ، ولكنها تخلو من النزعة القصصية الهادفة إلى بلورة ذات تنمو وتطور[٣٢٦] .

وإذا كانت هذه الصفحات مشغولة بشخصية الأستاذ الامام ، فمن الطبيعي أن تكون أفكار محمد عبده وتوجهاته الإصلاحية ، ورغبته في إنشاء جيل علماء مستنيرين سببا في الذهاب الى فرنسا . فليس ثمة فرق البتة بين قول حسان الفزاري في بداية « صفحات من سفر الحياة » مبررا الذهاب الى فرنسا :

« لم فكرت في أن أذهب الى أوروبا ؛ ثقة بأن الغرب خطا بالعلم خطوة كبيرة وأننا أصبحنا عيالا عليه في نهضتنا فلا غنى لنا عما عند القوم من مدنية وعرفان » .[٣٢٧] وبين رأي الشيخ محمد عبده :

« إن العالم المسلم لا يمكنه أن يخدم الاسلام من كل وجه يقتضيه حال هذا العصر إلا إذا كان متقنا للغة من

---

(٣٢١) مذكرات كرد علي ، نقلا عن مقدمة علي عبدالرازق ، ص ٥٠

(٣٢٢) من اثار مصطفى ص ٧٩ - ١٢١

(٣٢٣) المصدر نفسه ، ٣٨٧ - ٤٦٠

(٣٢٤) المصدر نفسه ، ١١١ - ١١٣

(٣٢٥) المصدر نفسه ، ١١٩

(٣٢٦) تتشابه تجربة مصطفى في عمومية العلاقة بباريس مع تجربة محمد حسين هيكل مع الاختلاف النسبي في النزعة والثقافة والنتيجة . فقد سافر هيكل الى باريس سنة ١٩٠٩م وعاد الى مصر في منتصف عام ١٩١٢م . وقد صرف الحنين كليهما عن الالتفات الى المكان ؛ فظل مصطفى منشغلا بمصر وبالأزهر وبتعاليم شيخه ، وبقي هيكل لا يريد رؤية مناظر الطبيعة في فرنسا وسويسرا لتبقى مصر مرسومة في ذاكرته وخياله . انظر : زينب ص ١١ ؛ وقد كانت « الجريدة » ، مكان نشر هاتين التجربتين في سنة ١٩١٤م . واذا كان هيكل قد نشر زينب باسم « مصري فلاح » ، كاشفا بذلك عن عدم تقبل الذوق الأدبي لفن الرواية ، فان مصطفى قد نسبها الى شخصية وهمية ، بهدف الرغبة في إختبار مدى تقبل الرأي العام للأفكار الجديدة دون الاصطدام المباشر معه قدر الامكان .

٣٢٧) صفحات من سفر الحياة ، ص ٨١

اللغـات الأوروبية . تمكنـه من الاطلاع عـلى ما كتب أهلها في الاسلام وأهله من مـدح وذم وغير ذلـك من العلوم . »[٣٢٨]

ولعله من أجل ذلك يتـوقف حسان الغـزاوي عن استخـدامه لضمـير الأنا ، ليستخـدم ضمير الجمـاعة (أصبحنا ، نهضتنا ، لنا) ، مشيرا بذلك الى أن قضية ذهابه ، تتجاوز تحقيق الذات على الصعيد الفردي ، إلى الرغبة في تحقيق نهضة جماعية . أما « مذكرات مسافر » التي نشرت في « السياسة » بعد عشر سنوات من توقف مصطفى عن نشر الكتاب الأول ، واستمرت تنشر حتى سنـة ١٩٢٦ م ، فتبالـغ في درجة اهتمـامها بـالغـرب الأوروبي وتصـور باريس مكـانا طـاهرا مقـدسا . . . يسمي مصـطفى بـاريس « ملكـة المـدائن »[٣٢٩] ، ويفصح عن تعلق عميق بها ، ولا يستغـرب أن يرتمي أحـد المصريـين « على أرضهـا ويعفر وجهـه في تراب الحرية . »[٣٣٠] ويغادرها كـما يغادر المسلمـون أماكن الحج ، عند انتهاء الشعائر .

« ولما قضينا من باريس كل حاجة ، ومسح بالأركان من هو ماسح »[٣٣١] . . وسر هذا التعلق يقوم على كون بـاريس مدينـة الحريـة والجمال والفن . فهي « جمـاع ما استصفاه الدهر من نفائس المدنيـات البائـدة ، وما تمخض عنه ذوق البشر وعقلهم وعلمهم من آيات الفن والعلم والجمال »[٣٣٢] . من أجل هذا يستعير مصطفى صورة الجنة القرآنية . ليشبه باريس بها .

« بـاريس جنـة ، فيهـا مـا تشتهي الأنفس وتلذ الأعين ، فيها للأرواح غذاء ولـلأبدان غـذاء ، وفيها لكل داء في الحياة دواء . فيهُا كل ما ينزع إليه ابن آدم من جد ولهو ، ونشوة وصحو ولذة وطرب وعلم وأدب وحرية في دائرة النظام لا تحـدها حـدود ، ولا تقيدهـا قيود . باريس عاصمة الدنيا . ولو أن للآخرة عاصمة لكـانت باريس . وهـل غير بـاريس للحور والـولدان والجنات والنيران والصراط والميزان والفجار والصالحين والمـلائكة والشيـاطين » .[٣٣٣] لا يلفت النـظر تشبيه مصـطفى لباريس بـالجنة ، وتصـويرهـا عبـر الآيـات القـرآنية ، فهـو تشبيه نمـطي في هذا المجـال . ولكن اللافت للنظر أن يجعل مصطفى باريس عاصمة للآخرة أيضا . فهذا التشبيه - الأمنية - لا يكشـف عن التعلق والحب فحسب ولكنـه يكشف عن نظرة متحـررة من رجل أزهري نـال العالميـة ، إلى أمر يعتبـر من أركان الايمان في دينه .[٣٣٤] ولا شك أن الصراع الذي نشب بينه وبين أخيه من جهة والأزهر من جهة أخرى ، يمثل الصراع بين المؤسسات الدينية وبين مفكـرين مقتنعين بالليبرالية - العلمانية ، فقد عاداه الأزهريون بسبب حبه الشديد لفرنسا ، وقبوله لوسام جوقة الشـرف من رتبة الصليب الكبير ،[٣٣٥] أما أخوه عليّ فقـد كان كتـابه « الاسـلام وأصول الحكم » ، الصـادر سنة ١٩٢٥ م تجسيدا لهذه النظرة عندما طالب في هذا الكتاب بفصل الدين عن الدولة[٣٣٦] . وتكاد هذه النظرة الليبـرالية

---

(٣٢٨) محمد محمد حسين . الاتجاهات الوطنية ، ١/ ٣٤٤

(٣٢٩) مذكرات مسافر ، ص ٣٩٨

(٣٣٠) المصدر نفسه ، ٣٩٨

(٣٣١) المصدر نفسه ، ٤٢٩

(٣٣٢) المصدر نفسه ، ٣٩٩

(٣٣٣) المصدر نفسه ، ٣٩٩ - ٤٠٠

(٣٣٤) في الفصل المسمى « في سبيل اوروبا » ص ٤١٥ - ٤١٧ يقارن مصطفى بين الذهاب الى باريس والذهاب الى الحج . ولا يخفى ان اختيار تعبير « في سبيل » وهو يقرن دائما في الاسلام بلفظ الجلالة . يكشف عن اتخاذه اوروبا ، وعاصمتها باريس ، قدوة .

(٣٣٥) نقلا عن مذكرات كرد علي . انظر مقدمة علي عبدالرازق ، ص ٥٧

(٣٣٦) انظر على سبيل المثال : محمد محمد حسين الاتجاهات الوطنيه ٢/ ٢١٨ - ٢٤٢

المتسامحة مع كثير من مظاهر الحضارة الغربية ، المنتقدة للقيم العربية الاسلامية تسيطر على هذه المذكرات[٣٣٧] . فلا ينقل الكتاب إلا مظاهر الإيجابية والصحة في حياة الفرنسيين ، فحياتهم العائلية ، منظمة سعيدة جادة ،[٣٣٨] وهم كرماء في بساطة لا يشوبها تكلف[٣٣٩] ، وكل ذلك يتم في إطار فكري يبشر بهذه القيم ، ويجعل باريس مكانا واجب الزيارة لأنه « إن صدى ذوقك فباريس تصقله وإن خمد ذهنك فباريس تشعله » .[٣٤٠] .

أما زيارة محمد كرد علي لباريس فلم تكن نزوة عابرة ، تستجيب لحماسة الشباب ولكنها كانت بالنسبة له « من أعظم أماني النفس »[٣٤١] . فقد تمنى دائما أن يرتحل إلى أوروبا ليتعرف على طبيعة الحضارة الغربية وليتوفر على « دراسة حضارة الغرب في منبعثها واستطلاع طلع المعاهد التي منها نشأ المخترعون والمكتشفون والفلاسفة المزهوون والعلماء العاملون والساسة المستعمرون والقادة الغازون والتجار والصناع والزراع والماليون وهم على التحقيق مادة تلك المدنية وهيولاها » .[٣٤٢] ولعل المتتبع لأعمال كرد علي ونشاطه الثقافي ، يكتشف أن زيارته لباريس ، واقعا وأمنية ، تختصر موقف كرد علي من الحضارة الغربية . فقبل زيارته الأولى لهذه المدينة بدأ علي نشاطه في مصر بإصدار مجلة « المقتبس » التي أسسها هناك ، وأكمل إصدارها في دمشق عام ١٩٠٨ م بعد صدور الدستور العثماني . ولا شك أن عنوان المجلة لافت للنظر ، لأنه لا يركز على الابداع قدر تركيزه على الاقتباس . وهذا التركيز الذي تؤكده موضوعات المجلة ، يؤكد نظرة كرد علي إلى ضرورة الأخذ من حضارة الغرب[٣٤٣] ، والانتفاع بالمقتبس من أجل أن يكون الاقتباس مؤديا إلى الابداع . ويبدو أن عوامل شتى قد جذبت كرد علي لاقتحام هذه المشكلة ، فشعوره بآريته ، لتحدره من أب كردي ، وأم شركسية[٣٤٤] ، وهو الذي يعتبر نفسه ابنا حقيقيا للحضارة الاسلامية وتلميذا لشيخين من شيوخ النهضة ، محمد عبده في مصر وطاهر المصري في سوريا[٣٤٥] ، قد شده بعمق الى قضية الحضارة . كما أن اتقانه للفرنسية ، قد جعله قادرا على قراءة آدابها ومبدعاتها بلغاتها الأصلية .

تمثل باريس عند كرد علي مركز الحضارة الغربية ، إذ هي لا تعني عنده مدينة فحسب ، وإنما تجسد الحضارة الغربية المتكاملة :

« فإن قلنا معاشر الشرقيين ولا سيما سكان الشرق الأقرب إننا نأخذ عن المدنية الغربية فإنما نعني المدنية الفرنسوية ، وبعبارة أصح المدنية التي تنبعث أشعتها من

(٣٣٧) قارن ذلك بتحليل فهمي جدعان لظاهرة التغريب ، اسس التقدم عند مفكري الاسلام في العالم العربي الحديث ، ص ٣٢٢ - ٣٢٦ . وانظر مذكرات مسافر ص ٤٣٠

(٣٣٨) مذكرات مسافر ، ض ٤٠٤

(٣٣٩) المصدر نفسه ، ٤٠٥

(٣٤٠) المصدر نفسه ، ٤٢٩

(٣٤١) غرائب الغرب ، مطبعة المقتبس ، دمشق ١٩١٠ ، ١/٧

(٣٤٢) غرائب الغرب ، مطبعة المقتبس ، دمشق ١٩١٠، ١/٧

(٣٤٣) حول المجلة انظر : شكري فيصل ، محمد كرد علي من خلال المقتبس في : محمد كرد علي ، مؤسس المجتمع العلمي العربي . كتاب مهرجان ذكرى مرور مئة عام علي ولادة الاستاذ الرئيس الذي اقيم بدمشق خلال اسبوع العلم السادس عشر ، ص ١١٥ - ١٤١ وانظر الدهان ، ص ٢٧ - ٢٩ الألوسي ص ٤٥ - ٥٠ .

(٣٤٤) حول هذا يقول محمد كرد علي في مذكراته : « فأنا على رغم من آمن وكفر من جنس آري لا يقبل النزاع ، وليس للغربي ولا للشرقي ما يقول في دمي » نقلا عن الألوسي ، ص ١٦ .

(٣٤٥) حول علاقته بالشيخ ، انظر : عدنان الخطيب ، الشيخ طاهر الجزائري ، رائد النهضة العلمية في بلاد الشام واعلام من خريجي مدرسته ص ٢٩ - ٣٨

باريز ومن طريقها وبلغتها وأسلوبها تيسر لنا أن نستطلع طلع سائر مدنيات الأرض » .[٣٤٦]

ولا شك أن الانطباع الباهر الذي ولدته باريس في نفسه ، لا يعود إلى صغر سنه ولا إلى براءة التجربة الأولى فحسب ، ولكنه يمثل بالاضافة إلى الاعجاب المطلق بحضارة الغرب ، هروب كرد علي من حكم الأتراك . فقد أغلقت السلطات العثمانية مجلته ، باعتبارها وسيلة من وسائل التغريب ، وهددته بالاغتيال وأرادت القبض عليه ولهذا هرب إلى لبنان وركب البحر من هناك إلى باريس ، ليرى المدينة التي انطلقت منها أفكار التسامح الديني والعدل الاجتماعي « فمن فرنسا نشأت حرية البلجيك ، وحرية اليونان والطليان وحرية العثمانية »[٣٤٧] .

لا يختلف كرد علي في موقفه من هذه المدينة عن مصطفى عبدالرازق فباريس عنده « ولا مراء جنة أرضية جمع فيها موجدوها ـ أستغفر الله ـ مالا عين رأت ولا أذن سمعت ولا خطر على قلب بشر »[٣٤٨] . ولكنه لا يدخل إلى هذه المدينة ـ الجنة دخولا عاديا ، فهو بعد أن يتحدث عن ليون يخصص فصلا بعنوان « تحية باريز »[٣٤٩] وهذه التحية لون من ألوان التقديس للمدينة ، ولعل بداية فقراتها الموسومة بالعبارة « سلام عليك » التي تكررت اثنتي عشرة مرة ، تؤكد ذلك ، وتحيلها إلى لون من الابتهال والدعاء ، وكأن كرد علي يمارس طقسا دينيا ، عبر مناجاته الحارة لمعالم هذه المدينة فهو يقول في واحدة من هذه التحيات :

« سلام عليك مرضعة الحكمة ، وربيبة الإخاء والنعمة ، وروح الانقلابات الاجتماعية والسياسية ، ومحيية المدنية الأصلية في الأقطار الغربية والشرقية ومعلمة العالم كيف يكون الخلاص من الظالمين والضرب على أيدي الرؤساء والنبلاء والمالكين . أنت هذبت طبائع البشر حتى غدوا يشعرون باللطف والذوق وفائدة العلم والعمل . أنت كنت في مقدمة العواصم التي انبعث منها تمجيد العقل بل تأليهه . فقضيت بالتقدم له على كل شيء في الوجود . وبالغت في إكرام رجال العقول من أبنائك » .[٣٥٠] .

وقد أشار كرد علي إلى الجوانب التي « فتنته » في هذه « الجنة » وقد كان يبدأ كل جانب بتحية « سلام عليك يا عشيقة الابداع والاختراع » . « سلام عليك يا واضعة حقوق الانسان » ، « سلام عليك يا معهد المعارف والصناعات » ، سلام عليك يا ملقنة الخلق معنى الاخاء والحرية والمساواة » ، « سلام عليك يا متشعبة بأفكار الحكماء » ، « سلام عليك علمت وعملت » ، « سلام عليك سننت للغرب سنة التضامن والتكافل » . سلام عليك أنت العاصمة التي تركت القصور الفخيمة ، « سلام عليك خلدت أعمال من خلفوا لك هذه المدنية وأقمت تماثيلهم » ، « سلام عليك يا بلد ديكارت وكونت ورسو وفولتير وديدرو وسيمون ومونتسكيو وهوغو وباسكال ورنان » . السلام عليك باريز أجمل عواصم العالم .[٣٥١]

وقد كان الجزء الأول من « غرائب الغرب » تفصيلا

(٣٤٦) غرائب الغرب ١/ ٦١
(٣٤٧) غرائب الغرب ، ١/ ١١٤
(٣٤٨) المصدر نفسه ، ١/ ٦٢
(٣٤٩) المصدر نفسه ، ١/ ٥٩ ـ ٦٢
(٣٥٠) المصدر نفسه ، ٥٩
(٣٥١) المصدر نفسه ، ٥٩ ـ ٦٢

لأبعاد هذه التحية وكان تعامل كرد علي مع الأبعاد المكانية يشبه تعامل الحاج مع الأماكن المقدسة ، حيث تسيطر روح الاعجاب والمحبة ، ويخفت صوت النقد والاعتراض والمناقشة ، وتغدو باريس مدينة الكمال والجمال . : « اللهم هل خلقت باريس من معدن اللطف والظرف لتكون مثالا من جنة أرضية ، فخصصت أهلها بالاستمتاع بنعمة الجمال حتى لكانك شطرته شطرين ، شطر وقفته على الباريزيات ، وشطر وزعته على سائر بنات حواء » .[٣٥٢]

أمضى كرد علي مدة شهرين من التأمل والتطواف في باريس ، تعرف في أثناء ذلك إلى معالم المدينة فزار مجامعها ، ومدارسها ومتاحفها وحدائقها ودور التمثيل فيها ومكتباتها ومعارضها وكنائسها وقصورها ودور الصحف والطباعة فيها وهو ينهي زيارته لكل معلم من هذه المعالم بأمنية واحدة لا تكاد تتغير ، أن يحذو الشرق حذو الغرب فيأخذ عنه نهضته ، فبعد زيارته لكلية من كليات باريس يقول : « فحيا الله يوما تقام لكل قطر من أقطار البلاد العربية كلية مثل هذه تدرس أبناءها علوم البشر بلغتهم وتكون مجتمعنا بالوطنية الصحية »[٣٥٣] . وبعد زيارته للكولينج دي فرانس يتساءل : « وحدثتني النفس ببلادنا الشرقية وقلت هل يكتب لها في المستقبل تأليف مثل هذه المجامع ، فنعمل فرادى ومجتمعين كالغربيين أو نظل كما نحن لا نعمل فرادى ولا مجتمعين ونكتفي بالتفاخر بأجدادنا نجعله عدتنا في شدتنا ومثلنا في نهضتنا ونحن عن اقتصاص آثارهم غافلون »[٣٥٤] .

إن حديث كرد علي عن باريس يحمل طابع الدعاوة والتبشير بقيم جديدة لهذا يتحدث عن باريس وعينه ترنو إلى الشرق العربي تقارن وتوازن وتنتقد وتحث على اتباع هذا النهج الحضاري الجديد .

وإذا كان كرد علي سيشرع فيما بعد بتخفيف حدة إعجابه وتعديل مشروعه الحضاري ليجعله في سنة ١٩٢٥ م قائما على أساس عدم طرح القديم كله ، ولا الأخذ بالحديث بجملته ، بل آثر أن يأخذ النافع من كل شيء ويضم شتاته ، فإنه في عام ١٩٣٤ م يؤمن بضرورة أن « نمجد كل ما أتانا من علم الغرب وأن نجحد ما حملته سياسته »[٣٥٥] . ليصل الى التفريق بين الحضارة الغربية في تجلياتها السليمة في بلاد الغرب ، وبين الاستعمار باعتباره إفرازا شريرا لها . وإن كان يرى صعوبة الفصل فيما يتعلق بالقيم نظرا لتداخلها وصدورها عن مركب حضاري يصعب فرز خيوطه « والظاهر أن المدنية وحدها لا تتجزأ ، من أخذ بخيراتها لا بد أن يستهدف لشرورها طوعا أو كرها » .[٣٥٦] ولأن فرنسا لم تكن قد استعمرت سوريا ولبنان بعد ، فقد نظر كرد علي إلى مسألة الاستعمار تلك نظرة محايدة ، فاعتبر باريس عاصمة لفرنسا وللمستعمرات أيضا : « لست أنت اليوم عاصمة مائة مليون من البشر ، أربعون في أرضك وستون في المستعمرات ، بل أنت بما فيك من المزايا عاصمة معظم الخافقين لأسباب هنائك وصفائك ونعيمك »[٣٥٧] . وهذه النظرة التي تعطي الحق لباريس أن تكون عاصمة للمستعمرات ،

---

(٣٥٢) غرائب الغرب ١/٦٣

(٣٥٣) المصدر نفسه ١/١١٦

(٣٥٤) المصدر نفسه ١/١٢٨ ، وقد حقق كرد علي نفسه امنيته فأنشأ المجمع العلمي العربي في دمشق سنة ١٩١٩م .
محمد كرد علي ، القديم والحديث . المطبعة الرحمانية بمصر ١٩٢٥ ، ص٣ نقلا عن ، جدعان ، اسس التقدم ، ص٣٢٣

(٣٥٥) محمد كرد علي ، الاسلام والحضارة العربية ١/ ٣٨٥

(٣٥٦) المصدر نفسه ١/ ٣٨٥ - ٣٨٦

(٣٥٧) محمد كرد علي ، غرائب الغرب ١/ ٦٢

تتناقض بلا شك مع كون باريس العاصمة التي علمت الخلق « عدم التميز في الحقوق والواجبات بين المختلفين في الموالد والديانات »[٣٥٨] . لأن عدم التميز يتناقض مع الاستعمار .

وإذا كان هذا هو موقفه من الاستعمار فلا غرو أن يكون موقفه من الاستشراق أكثر إيجابية . فهم عنده وسطاء يهدفون إلى « تقريب القلوب ورفع غشاوات الجهل والتجاهل »[٣٥٩] . ومن غير شك فإن موقف الاستعمار الفرنسي في سوريا قد قلل من تعاطف كرد علي مع فرنسا بعض الشيء ، ولكنه لم يغير أبدا موقفه الحضاري منها ، فقد ظلت باريس عنده قبلة حضارية ، وظل الأخذ منها ومن حضارتها يمثل النبع في المشروع الحضاري ، الذي رأى كرد علي أنه لا بد من تحقيقه للنهوض بالعالم العربي .

(٩) باريس : منبع التجديد على الصعيد الفني

لم يتح الموت المبكر لمحمد تيمور[٣٦٠] (١٨٩٢ - ١٩٢١ م) فرصة تعميق تجربته مع حضارة الغرب ، ولا بلورتها على الصعيد الفني ، فقد توفي عن تسع وعشرين سنة . سافر محمد تيمور إلى أوروبا سنة ١٩١١ م وعمره تسع عشرة سنة ، وبقي في باريس ثلاث سنوات ، رجع بعدها إلى مصر ، لتمنعه الحرب العالمية الأولى من العودة .[٣٦١]

لم تكن فكرة الذهاب إلى باريس وليدة تخطيط محمد المباشر ، فقد كان ذهابه إلى أوروبا مجسدا لقناعة والده أحمد تيمور باشا[٣٦٢] ، بضرورة أن يتعلم ابنه الأكبر الطب أو القانون هناك ، ولكن الذهاب كان نتاج رغبة دفينة في أعماق محمد ، سيكتشفها هو فيما بعد ، وسيحزن لأن الحرب منعته من استكمالها وتعميقها ، من أجل أن تنضج شخصيته الفنية وتتبلور[٣٦٣] .

ذهب محمد باديء الأمر إلى برلين من أجل دراسة الطب هناك ، فمكث فيها شهرين ضاق فيهما ذرعا بموضوع الدراسة وبالمدينة معا ، فاختار الذهاب إلى باريس ليدرس الحقوق ، كما فعل من قبل شوقي وهيكل ، وكما سيفعل توفيق الحكيم فيما بعد ، ولا شك أن قُرب الدراسة القانونية من الدراسات الانسانية

---

(٣٥٨) المصدر نفسه ، ١/ ٦٠

(٣٥٩) المصدر نفسه ، ٢/ ١٤ وقد وصف المستشرقين في مذكراته بقوله :

« قد علمونا بما احيوه دروسا في تاريخ امتنا ومدنية اجدادنا كنا نجهلها » ، الألوسي ، ص ٢٢ .

حول موقفه من الاستشراق انظر :

Joseph H. Escovitz, Orientalist and Orientalism in the Writings of Muhammad Kurd Ali, International Journal of Middle East Studies, Vol. 15 (1982) pp. 95-106.

(٣٦٠) حول حياة تيمور ، انظر : مقدمة محمود تيمور لأعمال محمد الكاملة التي تقع في ثلاثة اجزاء . ١/ ٢٧ - ٩١ ، يحيى حقي ، فجر القصة المصرية ، ص ٥٢ - ٥٧ ، عباس خضر ، محمد تيمور ، ص ١٥ - ٧٠

(٣٦١) محمود تيمور ، المقدمة ١/ ٣٠

(٣٦٢) حول الأسرة التيمورية انظر :

محمود تيمور ، اتجاهات الأدب العربي في المائة سنة الأخيرة ، ص ٥ - ٨٢ .

IJ Kratschkowski, Uber Arabische Handschriften Gebugt. Erinnerungen an Bucher und Menschen. Leigzg., 1949, pp. 63-73 R. Zielandt, Das Erzahlerische Fruwerk Mahmud Taymur, Beitrag Wu Enem Arschiv Der Modernen Arabischen Literature. BTS. B. 26. Beirut. 1983, pp. 25-37.

(٣٦٣) عبر محمد تيمور في مقالة بعنوان « الخوف من الحياة » كتبها في مدينة ليون سنة ١٩١٣م ، عن ضرورة الصدق مع الذات وعدم الاقتصار على تحقيق رغبة الوالدين في دراسة الحقوق والطب والهندسة لأنها وسيلة مضمونة لكسب الوظيفة . ونادي في ختام المقالة بضرورة انشاء حركة ادبية تعطي لمصر ملامحها القومية - الحضارية « لأن البلد الذي تبطل فيه الحركة الأدبية يكون كالجسم الذي يعيش بلا قلب يحس ولا يشعر » ، الأعمال الكاملة ١/ ١٧٥ - ١٧٩

ووجوده في باريس ، قد جعل حياته هناك معقولة ، وإن ظل تيمور يكثر من البرم والشكوى لثقل هذا التخصص وجهامته .

جسد تيمور مذكراته على نحو قصصي ، فكتب في سنة ١٩١٩ م ، فصولا بعنوان « مذكراتي في باريس » ، محاولا تصوير مشاعر شاب مصري اسمه حسن ، لم يكن في واقع الأمر غيره هو : « أمسك بكتاب قرأ على صفحته الأولى العنوان « مبادىء القانون المدني » . وما لبث أن ألقى به على الخوان وهو يقول ساخرا : مبادىء القانون المدني ! جاء إلى باريس ليدرس الحقوق وما كان بنفسه ميل لعلوم الشرائع ولكن والده لم يسمح له بمغادرة القاهرة إلا ليلقي بنفسه في أحضان تلك العلوم فسافر وفي قلبه غصة ولكنه وطد النفس على الدأب والعمل جامعا بين علوم الحقوق التي كانت تجشم نفسه مالا تستطيع احتماله وبين علوم الآداب التي يرى فيها مسكة الأمل وقرة العين »[٣٦٤] .

لهذا حجب انشغاله بأزمته الذاتية جمال المكان للوهلة الأولى ، فلم يجد تيمور باريس خلابة في اللقاء الأول وهو الذي كان يعتقد أنها « بلدة أديمها من فضة وحجارتها من ذهب »[٣٦٥] . ولكن اكتشاف تيمور لجمال باريس كان موازيا لاكتشافه لذاته الفنية . لهذا يقول وكأنه يعترف :

« ولكني لا أكتم القارىء أني بعد أن وقفت على جمال باريس الحقيقي وعرفت كيف تقضي الحياة فيها ، أحببت تلك البلدة كثيرا ، وعرفت ما بينها وبين بلادنا الشرقية من الفرق الكبير » .[٣٦٦]

والحق أن حركة محمد تيمور في باريس ، تمثل بداية معالم حركة الفنان العربي في البيئة الأوروبية في تلك الفترة . فقد كان انغماسه في الفن والأدب والمسرح وسيلة لغاية . بمعنى أن شغل تيمور الشاغل كان السعي إلى إيجاد معالم أدب مصري وطني يجسد ملامح الشخصية المصرية قصصيا وروائيا ومسرحيا . ولكن هذه الحركة لم تكن حرة تماما ، بل ظلت مقيدة بالتخصص الذي يثقل كاهله ، وبشخصية والده التي بقي تيمور يحسب لها أشد الحساب[٣٦٧] . وهو بذلك يشكل « المسودة » الأولى لتجربة توفيق الحكيم ، فقد ذهب الحكيم هو الآخر من أجل الحصول على شهادة الدكتوراة في الحقوق ، وانصرف أيضا عن موضوع الدراسة وشغف بالفن . وإذا كان توفيق الحكيم قد مزق كتابا في نظرية الفن ، من أجل أن يتفرغ لروايته « عودة الروح » ، لأنه كان يرى استحالة الجمع بين الأمرين ،[٣٦٨] فإن تيمور هو الآخر قد انتصر للمذهب الواقعي الذي سماه « مذهب الحقائق » ، وكانت قصصه إيذانا بنشوء القصة القصيرة الناضجة فنيا ، وبإنشاء « المدرسة الحديثة » التي حاولت إرساء ملامح لقصة مصرية ناضجة .[٣٦٩]

لا تصور مذكرات محمد تيمور كل تجاربه هناك . فقد كتب تيمور هذه المذكرات بعد خمس سنوات من

---

(٣٦٤) محمد تيمور ، مذكراتي عن باريس ، / ٣٨٥١

(٣٦٥) محمد تيمور ، مذكراتي عن باريس ، ١/ ٣٦٦

(٣٦٦) المصدر نفسه ، ١/ ٣٦٦

(٣٦٧) تحدث زكي طليمات عن الصراع بين حب الفن واحترام الأبوة في نفس محمد تيمور حديثا مستفيضا ، وبين كيف اثر هذا الصراع على اتجاهات محمد الفنية فهو يقول : « كان تيمور يعتقد ـ وهو الواقع ـ ان والده قد ضحى بأكبر شطر من سعادته وراحته في سبيل راحته وراحة شقيقه . كان يحس ان إباه انكر على نفسه انانيتها ازاء حريته . ولذلك كان ينمو الى جانب حبه واحترامه له كوالد حب واحترام آخر . « لا اقدر » كان جوابه لكل معجب او صديق يصارحه امنيته بان يراه زعيما لفرقة مسرحية فاذا لج هذا الصديق مثيرا مكامنه بلوم على احجامه لم يكن ليقول اكثر من هذه الجملة . ماذا افعل؟! ان والدي لا يريد ذلك » . الاعمال الكاملة لمحمد تيمور ٢/ ٢٧

(٣٦٨) انظر توفيق الحكيم ، سجن العمر ، ص ١٤٥ ـ ١٤٨

(٣٦٩) انظر ، مقدمة محمود تيمور ١/ ١٩ ، يحيى حقي ، فجر القصة المصرية ص ٧٥ ـ ٩٨

رجوعه إلى مصر ، وهذا جعله يعتمد على الذاكرة من جهة ، وجعل الحزن ، نتيجة إحساس تيمور بعدم القدرة على الرجوع إلى هناك ، يسيطر على روح هذه المذكرات ، ولكنها بأسلوبها القصصي ، تؤكد أثر الفترة الباريسية في نضوجه الفني .[٣٧٠]

تحاول هذه المذكرات أن تتدرج في وصف تحقيق تيمور لذاته على الصعيد الفني ، ولا شك أن تحقيق الذات ونموها عند تيمور قد تم عبر علاقة صراعية بين تيمور والمكان الجديد . ثم بدأت علاقة التضاد هذه تتحول إلى توافق ، ولعل أول ملامح الصراع مع المكان الجديد هو محاولة تجاوز أبعاده الخارجية والهرب عبر أحلام اليقظة إلى المكان الأليف - البيت . « تذكرت سريري الذي لا يحلو النوم لعيني في غيره وتذكرت دارنا التي فيها نشأت وشارعنا الذي كنت ألعب فيه مع الأطفال وأنا طفل صغير . . . ثم أطلقت زفرة من بين الجوانح وأرسلت دمعة خطت على الخد ما في القلب من هم وألم » .[٣٧١] ولكن الرجوع إلى لحظة اليقظة يتم عبر معرفة الذات للاجدوى من أحلام اليقظة ، لأن جمالية تلك الأحلام مستمدة من الطبيعة السكونية لتلك الذكريات . ولهذا يرفض تيمور الانغماس في تلك اللحظات دفعة واحدة : « علام هذا الضعف ، لقد جئت إلى باريس لأتعلم ، ففي هذا البلد تثبت أقدامي »[٣٧٢] . بعد هذا ترتبط باريس بأمور ثلاثة شكلت أبعد شخصيته ، وألقت بتداخل أبعاد ظلها على المكان وهذه الأمور هي : الفن والمرأة ودراسة الحقوق . ومن غير شك فإن تفاعل هذه الأمور قد رسم صورة باريس ، وحدد النهج الذي سيسلكه تيمور في القاهرة . فقد بدا تيمور سعيدا وهو يتعمق في الآداب الأوروبية ، منسجما مع الحياة في فرنسا بأبعادها الاجتماعية المختلفة . ولكن رسوبه مرتين في امتحان السنة الأولى جعله يشعر بالألم ، ويزداد في الوقت نفسه تعمقا في الآداب ، باعتبارها ، « مسكنة الأمل وقرة العين »[٣٧٣] . ولكن حب تيمور للأدب والفن لم يأت تعويضا نتيجة لفشله في دراسة الحقوق ، فالحق أن ذكريات تيمور وما كتبه في مصر إبداعا ونقدا تكشف عن معرفة تيمور العميقة بتيارات الأدب الفرنسي الروائية والمسرحية فلم يتوقف تيمور عند الأسماء الأدبية اللامعة التي لا تحتاج معرفتها إلى تعمق ومتابعة . بل تحدث عن أدباء فرنسيين معاصرين له . ويمكن أن نأخذ خاطرته المسماة « حول المرأة » مثلا على ذلك . فقد هدف تيمور أولا إلى إبراز الجدية والحرية عند الفرنسيين ، ونقيض ذلك عند المصريين . ولكن تفصيلات النقاش تبين مقدار تأثير باريس على تفكير تيمور . ويمكن أن نبدأ أولا بالعنوان ، فهو مقتبس من محاضرة آرثر شوبنهور « Uber die Weiber »[٣٧٤] التي تعني « حول المرأة » وقد ذكر تيمور أن شوبنهور كان موضع إعجاب الرجال وهجوم النساء . ثم إن بقية التفصيلات تؤكد علاقة تيمور الحميمة بالحركة الأدبية الفرنسية المعاصرة . فثمة حوار

---

(٣٧٠) تقع المذكرات في ثمان وثلاثين صفحة كتبت في سنة ١٩١٩م باستثناء الرسالة التي بعث بها محمد الى اخيه محمود من باريس ، فقد كتبت سنة ١٩١٢م .
انظر : ليلة في الأديون ، صورة خطاب ارسلته لأخي الصغير ص ٣٧١ - ٣٧٥

(٣٧١) مذكرات باريس ، ٣٦٧ حول البيت وجمالياته انظر : باشلار ، جماليات المكان ، ص ٧٤ ومابعدها .

(٣٧٢) المصدر نفسه ٣٦٧

(٣٧٣) مذكرات باريس ، ١/ ٣٨٥

(٣٧٤) Arthur Schopenhauer, Uber die Weiber. in : Kleine Philosephische Schriften Band V. p 719-739
وانظر مذكرات باريس ، ص ٣٧٠

يدور بين رجل وامرأة حول روايات كل من Pierre Loti (١٨٥٠ - ١٩٢٣ م) و Paul Bourget (١٨٥٢ - ١٩٣٥ م)[٣٧٥] . وإذا كانت المناقشة لا تذكر أعمالا روائية محددة لهما بالاسم ، فإنها تشير إلى خصائص الانتاج الأدبي لكل منهما ، وتتحدث حديث من يمتلك الخلفية الأدبية الواعية إلى حادثة مهمة في رواية لوتي Loti الشهيرة Aziyade التي ظهرت سنة ١٨٧٩ م[٣٧٦] . وتتعرض المناقشة إلى أهم ميزات روايات Bourget وهي تركيزها على التحليل النفسي[٣٧٧] . لهذا أسرف تيمور في التعرف على الأمكنة التي تنمي ذاته ، كالمسارح ، والمتاحف مثل مسرح دار الاديون . التي وصفها بأنها « قرة العين ومسكة النفس »[٣٧٨] ، ومثل معارض الكتب التي كان يرى في زيارتها لذة « لا تعادلها لذة غير لذة اهتمامه بشأن التمثيل في باريس » .[٣٧٩] وابتعد عن الأمكنة التي كان الذهاب إليها مقترنا بالواجب مثل الكلية حيث كان يجلس « فتمر الساعة بعد الساعة والأساتذة في واد وهو في واد آخر ، فلم يسمع شيئا ولم يأسف على ذلك » .[٣٨٠]

وإذا كانت هذه المذكرات تنتهي عند بداية العلاقة بينه وبين مارجريت ، السيدة المثقفة ، المثالية ، الحزينة . فإن توقف تيمور عند هذه اللحظة ذو دلالة مهمة . فإن تميز هذه السيدة ، واختلافها عن النساء العاديات ، الذي يتجسد في تركيزها على « جمال الروح »[٣٨١] وعلى ضرورة الاحتفاظ بمسافة بين المحبين ، لكي يظل الحب مستمرا ، وهو ما سيجسده توفيق الحكيم ، يؤكد إخلاص تيمور لفنه عبر بحثه عن المرأة ـ الملهمة التي لا تنال :

« فالزهرة الجميلة التي تراها في البستان تظل يانعة تخطف الأبصار إذا لم تمسها يد الانسان بسوء ، أما إذا قطعتها تلك اليد فإنها تذبل وتموت بعد أن يتلاشى جمالها وذلك شأن المرأة فإنها تعيش جميلة لعفتها وطهارتها فإذا دنس الرجل طهارتها مات جمالها » .[٣٨٢]

ولعل ختام هذه الذكريات ، بشراء كتاب مترجم للمعري ليهديه لمارجريت وذهابه معها بعد نقاش طويل إلى دار التمثيل ، يؤكد تعامله مع المرأة باعتبارها ملهما فنيا . فإن المعري المعروف بزهده وآرائه المتشككة في النساء لا يصلح هدية تمهد لقيام علاقة حب ، كما أن الذهاب لدار التمثيل يجسد رؤية تيمور للحب ، باعتباره وسيلة من وسائل الالهام الفني .

لهذا كله كانت السنوات التسع التي عاشها تيمور في القاهرة ، بعد الرجوع ، عملا إبداعيا متواصلا في القصة والشعر والمسرح والنقد الأدبي ، بغية التجديد ، وتحديد ملامح الشخصية القومية .

---

(٣٧٥) Germaine Mason, Aconcise Survy of French Literature, pp. 235-232.

(٣٧٦) تتحدث الرواية عن قصة حب تنتهي نهاية مأساوية بين ضابط بحرية انجليزي وسيدة تركية . وقد كتبت الرواية تحت وطأة اليأس العميق والشك في المعتقدات الدينية ، ولذا تتضمن الرواية انتقادا للدين ، وترى ان السعادة مستحيلة التحقق وان البديل الممكن يقع في اللذات المحسة .

(٣٧٧) تشير المناقشة اشارة عامة الى روايات .Bourget ويمكن الوقوف هنا عند اشهر رواياته Le Disciple التلميذ . التي ظهرت سنة ١٨٨٩م التي اعتبرت آنذاك ممثلة للواقعية النفسية وفي الوقت نفسه احتجاجا علميا على الوضعية ، التي تخلى عنها المؤلف ، ليصبح متدينا . . انظر :
Kindler Literatur Lexikon, 2, pp. 1311-1312, pp. 1027-1028, 4, pp. 2701-2702

(٣٧٨) مذكرات باريس ، ص ٣٧٣

(٣٧٩) المصدر نفسه ، ٣٩٤

(٣٨٠) المصدر نفسه ، ٣٩٣

(٣٨١) مذكرات باريس ، ص ٣٩٨

(٣٨٢) المصدر نفسه ، ٣٩٩ .

المراجـــع العربيـــة والمترجمـــة

ـ أدونيس ـ (علي احمد سعيد) شوقي شاعر البيان الأول . فصول ٣ (١٩٨٢م) ، ص ص ١٨ ـ ٢١

ـ أمين ، احمد : زعماء الاصلاح في العصر الحديث ، بيروت ، دار الكتاب العربي . بلا . ت

ـ باشلار ، غاستون : جماليات المكان . ترجمة غالب هلسا ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع . ط٢ بيروت . ١٩٨٤م .

ـ بدر ، عبدالمحسن طه : تطور الرواية العربية في مصر (١٨٧٠ ـ ١٩٣٨م) ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٦٨م .

ـ البكري ، محمد توفيق : صهاريج اللؤلؤ ، مطبعة الهلال . القاهرة ، ١٩٠٦م

ـ تيمور ، محمد : مؤلفات محمد تيمور ٣ . ح الهيئة المصرية العامة للكتاب القاهرة ، ١٩٧٣م .

ـ الجبرتي ، عبدالرحمن : عجائب الآثار في التراجم والأخبار ٣ . ح . دار الفارس ، بيروت . بلا . ت .

ـ جدعان ، فهمي : اسس التقدم عند مفكري الاسلام في العالم العربي الحديث المؤسسة العربية للدراسات والنشر ط٢ . بيروت ١٩٨١م .

ـ الجندي أنور : احمد زكي باشا . الملقب بشيخ العروبة ، حياته ، آراؤه ، آثاره . سلسلة اعلام العرب . رقم ٢٩ . القاهرة . بلا . ت .

ـ حسن ، محمد عبدالغني : احمد فارس الشدياق . سلسلة اعلام العرب (٥٠) القاهرة . بلا . ت

ـ حسين ، محمد محمد : الاتجاهات الوطنية في الأدب العربي المعاصر . ٢ . ح مؤسسة الرسالة ط ٤ . بيروت . ١٩٨٤م

ـ حقي ، يحيى : فجر القصة المصرية مع ست دراسات اخرى عن نفس المرحلة . الهيئة المصرية العامة للكتاب . القاهرة . ١٩٧٥م

ـ الحكيم ، توفيق : سجن العمر ، المطلعة النموذجية ، القاهرة بلا . ت

ـ حمادة ، ابراهيم : مسرح شوقي والكلاسيكية الفرنسية ، فصول ١ (١٩٨٢م) ص ص ١٦٧ ـ ١٧٦

ـ حوراني ، البرت : الفكر العربي في عصر النهضة . ترجمة كريم عزقول . دار النهار ، بيروت . ١٩٦١م .

ـ خضر ، عباس : محمد تيمور حياته وأدبه ، الدار المصرية للتأليف والترجمة ، القاهرة . بلا . ت

ـ الخطيب ، حسام : روحي الخالدي رائد الأدب العربي المقارن . دار الكرمل ، عمان . ١٩٨٥م .

ـ خلف الله ، محمد أحمد : احمد فارس الشدياق . معهد الدراسات العربية العالية . القاهرة . ١٩٥٥م .

ـ داغر ، يوسف : مصادر الدراسة الأدبية . ٣ . ج . الجامعة اللبنانية بيروت ، ١٩٧٢م .

ـ الدباغ ، عائشة : الحركة الأدبية في حلب في النصف الثاني من القرن التاسع عشر ومطلع القرن العشرين ، بيروت . دار الفكر ، ١٩٧٢م .

ـ الدسوقي ، عمر : في الأدب الحديث ٢٠ . ح . دار الفكر ط٨ بيروت ١٩٧٣م .

ـ الدسوقي ، عمر : نشأة النثر الحديث وتطوره ، دار الفكر العربي القاهرة ١٩٧٦م .

ـ الدوري ، عبدالعزيز : التكوين التاريخي للأمة العربية . دراسة في الهوية والوعي ، مركز دراسات الوحدة العربية . بيروت . ١٩٨٤م .

ـ الراعي ، علي : دراسات في الرواية المصرية . المؤسسة المصرية العامة للتأليف والترجمة والنشر . القاهرة . ١٩٦٤م .

ـ راميتش ، يوسف : أسرة المويلحي وأثرها في الأدب العربي الحديث القاهرة ، ١٩٨٠م .

ـ رضوان ، فتحي : مصطفى كامل ، سلسلة اقرأ رقم ٣٩ القاهرة ١٩٧٤م .

ـ رمضان ، مصطفى محمد : تاريخ الاصلاح في الأزهر في العصر الحديث ١٨٧٢ ـ ١٩٦١ القاهرة . ١٩٨٤م .

ـ زكي باشا ، أحمد : الدنيا في باريس او ايامي الثالثة في اوروبا ١٩٠٠م .

ـ زكي باشا ، أحمد : السفر الى المؤتمر . وهي الرسالة التي كتبها احمد زكي مترجم مجلس النظار اثناء سياحته حينما توجه الى لوندرة للنيابة عن الحكومة المصرية في مؤتمر المستشرقين الدولي التاسع .

المطبعة الأميرية . ط ١ . بولاق ١٣١١هـ/ ١٨٩٩م .

ـ زيدان ، جرجي : تاريخ آداب اللغة العربية . مراجعة وتعليق شوقي ضيف ، ٤ . ج . دار الهلال . القاهرة . بلا . ت .

ـ الشدياق ، احمد فارس : الساق على الساق فيما هو الفارياق . مكتبة دار الحياة ـ بيروت . ١٩٦٦م .

ـ الشدياق احمد فارس : كشف المخبأ عن فنون اوروبا . مطبعة الجوائب الآستانة . ١٢٩٩هـ/ ١٨٨١م .

ـ شرابي ، هشام : المثقفون العرب والغرب . عصر النهضة ١٨٧٥ ـ ١٩١٤م . دار النهار ، بيروت . ١٩٧٨م .

ـ الشرع ، علي احمد : فرانسيس فتح الله مراش . دوره في النهضة العربية الحديثة . رسالة ماجستير غير منشورة . الجامعة الأردنية ١٩٧٦م .

ـ شكري ، محمد فؤاد : الحملة الفرنسية وخروج الفرنسيين من مصر . دار الفكر العربي ، القاهرة . بلا . ت .

ـ شهيد ، عرفان : العودة الى شوقي او بعد خمسين عاما ، الأهلية للنشر والتوزيع . بيروت ، ١٩٨٦م .

ـ شوقي ، احمد : الشوقيات ، الجزء الأول في السياسة والتاريخ والاجتماع المكتبة التجارية الكبرى ، القاهرة . بلا . ت .

ـ الشيال ، جمال الدين : تاريخ الترجمة والحركة الثقافية في عصر محمد علي . دار الفكر العربي ، القاهرة ، ١٩٥١م .

ـ الصلح ، عماد الدين : احمد فارس الشدياق آثاره وعصره ، دار النهار ، بيروت . ١٩٨١م .

ـ الطهطاوي ، رفاعة رافع : الأعمال الكاملة لرفاعة رافع الطهطاوي ج٢ كتاب تخليص الابريز في تلخيص باريز او الديوان النفيس بايوان باريس . دراسة وتحقيق محمد عمارة . المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، بيروت ١٩٧٣م .

ـ العازوري ، نجيب : يقظة الأمة العربية . تعريب احمد ابو ملحم ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر . بيروت . بلا . ت .

ـ عبد الرازق ، علي : من آثار مصطفى عبدالرازق ، صفحات من سفر الحياة ، مذكرات مسافر ، مذكرات مقيم وآثار اخرى في الأدب والاصلاح . دار المعارف القاهرة ، ١٩٥٧م .

ـ عبدالرحمن ، عائشة (بنت الشاطيء) : الاعجاز البياني للقرآن ومسائل ابن الأزرق ، دار المعارف . القاهرة ، ١٩٧١م .

ـ عبود ، مارون : صقر لبنان ، بحث في النهضة الأدبية ورجلها احمد فارس الشدياق ، دار المكشوف ، بيروت ، ١٩٥١م .

ـ العقاد ، عباس محمود : شعراء مصر وبيئاتهم في الجيل الماضي . كتاب الهلال ، العدد ٢٥٢ ، القاهرة ، ١٩٧٢م .

ـ علي ، محمد كرد : غرائب الغرب ج١ مطبعة المقتبس ، دمشق ١٩١١م .

ـ علي ، محمد كرد : الاسلام والحضارة العربية ، لجنة التأليف والترجمة والنشر . القاهرة ١٩٦٨م .

ـ عوض ، لويس : تاريخ الفكر المصري الحديث . الفكر السياسي والاجتماعي ٢ . ج . كتاب الهلال العددان ٢١٥ ، ٢١٧ القاهرة ١٩٦٩م .

ـ عياد ، شكري : القصة القصيرة في مصر ، دراسة في تأصيل فن أدبي . معهد البحوث والدراسات العربية . القاهرة ١٩٦٨م .

ـ غاييد ، ادوارد : المدينة في شعر زماننا في : الانسان والمدينة في العالم المعاصر ١٣٠ مقالة في هذه المواضيع لمحاضرين ومفكرين فرنسيين . تعريب كمال خوري . دمشق ١٩٧٤م .

ـ فهمي ، ماهر حسن : محمد توفيق البكري . سلسلة اعلام العرب . العدد ٦٤ القاهرة ١٩٦٧م .

ـ كريم ، سامح : معارك طه حسين الأدبية والفكرية . . دار القلم بيروت ١٩٧٢م .

ـ مبارك ، علي : الأعمال الكاملة لعلي مبارك . ٢ . ج . المؤسسة العربية للدراسات والنشر . بيروت ، ١٩٧٩م .

ـ المتنبي ، ديوان ابي الطيب المتنبي ٤ . ج . وضعه عبدالرحمن البرقوقي دار الكتاب العربي ، بيروت . بلا . ت .

ـ المراش ، فرانسيس : رحلة باريس ، المطبعة الشرقية عند حنا النجار بيروت . ١٨٦٧م .

ـ المراش ، فرانسيس : مشهد الأحوال . المطبعة الكلية بنفقة الخواجات ابراهيم صادر وايليا سل . بيروت ١٨٨٣م .

ـ منصور ، مناف : مدخل الى الأدب المقارن . سعيد حقل وبول فاليري . مركز التوثيق والبحوث . بيروت . ١٩٨٠م .

ـ المويلحي ، محمد : حديث عيسى بن هشام او فترة من الزمن . الدار القومية للطباعة والنشر . القاهرة ١٩٦٤م .

ـ النجار ، فوزي : علي مبارك ابو التعليم . اعلام العرب العدد ٢٧٦ . القاهرة . بلا . ت .

ـ نجم ، محمد يوسف : المسرحية في الأدب العربي الحديث . ١٨٤٧ ـ ١٩١٤ دار الثقافة . بيروت ، ١٩٦٧م .

ـ نجم ، محمد يوسف : النقد والفنون والمذاهب الأدبية في الأدب العربي الحديث مقدمة ودليل . دار صادر . بيروت ١٩٨٥م .

ـ هيكل ، محمد حسين : زينب ، مناظر واخلاق ريفية . مكتبة النهضة المصرية القاهرة ١٩٦٧م .

ـ هيكل ، محمد حسين : مذكرات في السياسة المصرية ، الجزء الأول من ١٩١٢ ـ ١٩٣٧م . القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية . ١٩٥١م .

ـ وادي ، طه : احمد شوقي والأدب العربي الحديث ، كتاب روز اليوسف ، القاهرة ١٩٧٣م .

ـ يارد ، نازك سابا : الرحالون العرب وحضارة الغرب في النهضة العربية الحديثة . الصراع الفكري والحضاري .

ـ ياغي ، هاشم : حركة النقد الأدبي في فلسطين . معهد البحوث والدراسات العربية . القاهرة ١٩٧٣م .

المراجـــع الأجنبيـــة

— Cham, Eric: Revolt, Conservatism and Reaction in Paris, 1905-1925 in: Modernism, 1890-1930. Ed. Malcolm Bradburg and James McFarlane. Penguine Books 1978.

— Engelstein Rolf: Die Literaische Cesellschaft. in: Erforschung der Deutschen Aufklaurg. Ed. Peter Putz. Regensburg 1980.

— Escovitz, Joseph H: Orientalist and Orientalism in the writings of Muhammad Kurd ʻali. International Journal of Middle East Studies 15 (1983) pp. 95-106.

— Frenzel, Elisabeth: Vom Inhalt der Literatur. Stoff - Motive - Thema, Herder — Freiburg. 1980.

— Friedrich Hugo: Die Struktur der Modernen Lyrik Von der Mitte des Neunzehnten bis Zur Mitte des zwenwigsten Jahrhunderts. Rowohlt. Hamburg. 1965.

— Galser, Hamann: Wege der Deutschen Literatur. Eine Geschichtliche Darstellung. Ullstein Buch. 1975.

— Juttner Siegfried: Paris-Bilder des 18. Jahrhunderts. Eine Skiwwe in: Deutsche Vierteljahrsschrift fur Literatur Wisenschaft und Geistesgeschichte. Ed. E. Brinkmaun and W. Haug. Stuttogart. 1981.

— Lewis, Bernard: Die Welt der Unglaubigen. Wie der Islam Europa Entdeskte. Transkte. Transl. Bernd. Rullhoter, Frankfurt - Berlin. 1983.

— Mason German: A Concise Survey of French Literature, Patson — Newjersy. 1964.
— Moreh S.: Modern Arabic Poetry. The Development of Its Forms and Themes under the Influence of Western Literature. Leiden. 1976.
— Moreh S.: Town and Country in Modern Arabic Poetry from Shawqi to Al-Sayyab. Asian and African Studies 8 (1984) pp. 161-185
— Samra, Mahmud: Christian Missions and Western Idees in Syrian Muslim Writers (1869-1918) London Ph.D. 1958.
— Spagnolo, John: France and ottoman Lebvanon 1861-1914. S. Antony's College Oxford. 1977.
— Versluys, Kristiaan: Three City Poets: Rilke Baudelaire and Verhaeren in: Revue de Litterature Comparee. 3 (1980, pp. 283-307.
— Wielandt, Rotraud: Das Bild der Europaer in der Modernen arabischen Erzhal — under Theterliteraur, Beirut 1980.
— Wielandt Rotraud: Das Erzahlerische Fruhwerk Mahmud Taymurs, Beitrag zu Einem Archiv der Modernen Arabischen Literatur. Beirut. 1983.

❊ ❊ ❊

دائـــرة الحوار
اللغـة العـربيـة والحـاسوب*

كتب السيد الدكتور قاسم السارة تعليقا مطولا أشار فيه إلى الرأي الذي عرضه د . نبيل علي بشكل قاطع حول التشكيل النحوي « حركات المباني والمعـاني » في اللغة العربية . إذ يقول : « لقد نشأت الكتابة العربية أصلا دون تشكيل » . . . « أصبح عدم التشكيل أحد الخصـائص المتأصلة في كيـان اللغـة العـربيـة » . . . وأعتقد أن رأيا كهذا تكوّن لدى الباحث تحت تأثيرات الصعوبات التي واجهها الباحثون في علوم الحاسـوب عند تعاملهم مع اللغة العربية ولا سيما الأجيال الأولى والبدائية من الحواسيب .

* نُشر هذا المقال في العدد الثالث من المجلد الثامن عشر (أكتوبر ، نوفمبر ، ديسمبر ١٩٨٧)

أهمية التشكيل :

من المقبول أن اللغة نظام من العلامات الصوتية ، وأن الكتابة هي محاولة لنقل تلك العلامات الصوتية إلى رموز مرئية تتيح للقارىء أو المشاهد إمكانية إعادة تذكر العلامات الصوتية الأساسية . . . فالكتابة ما هي إلا وسيلة لنقل اللغة من الصفة الصوتية المسموعة ذات البعد الزماني والفراغي إلى صورة مرئية ذات بعد مكاني مسطح فحسب . . . وفي معظم اللغات العالمية نجد أن النص المكتوب لا يستطيع أن يرقى إلى مستوى مقبول في نقل النص المسموع ويبقى البون شاسعاً بين لغة من يتعلم اللغة سماعا وبين من يتعلمها قراءة . . .

ولعل من أهم ما تنفرد به اللغة العربية عن غيرها ، هو ما يؤمِّنه التشكيل « حركات المباني وحركات الإعراب » من تقاربٍ في الشقة بين النص المنطوق المسموع وبين النص المكتوب المقروء . . . فالتشكيل هو الذي يجعل البصر « يسمع » الكلام على هيئة أقرب ما تكون لما يريده الكاتب ، أو لما ينطقه في الواقع ... وفي غياب التشكيل ، يضطر القارىء إلى استعمال طاقاته الذهنية كاملة ، ولفترة أطول في محاولة للوصول إلى المعنى المناسب للسياق . . . . فالتشكيل يلعب في اللغة العربية دور القرينة اللفظية التي تسهل على القارىء تفهُّم الكلام ودون الاستعانة بالقرائن الأخرى (اللفظية أو المعنوية) وبحد أدنى من العلاقات السياقية الأخرى . . . وفي كثير من الأحيان يستحيل على القارىء العثور على المعنى المطلوب من الكلمة دون تشكيل . . . وضمن الجدول الصرفي للمادة الواحدة ، يلعب التشكيل دورا هاما في تحديد الصيغة الصرفية المطلوبة في النص .

أما عن جذور المشكلة ، فالحديث يطول وسنحاول اختصاره ما أمكن .

في البدء كان السماع :

لم تكن الكتابة في عصور الجاهلية الأولى مهنة أو مهارة يدوية ، أو وسيلة لتسجيل المعارف ، ولعل ذلك ناتج عن خضوع الذوق العربي لأسر الإيقاع السماعي للغة المنطوقة واعتمادهم على تذوق الإنشاد ، وتصوير الواقع الذي يعيشونه صوتيا ، فنمت لديهم الذاكرة اللغوية المنشدة ، وقوي سلطانها حتى أصبحت السلطان الوحيد والمسيطر على ساحة الأدب والفن ، ثم اتسعت رقعة الدولة العربية الإسلامية ، وانضوى تحت ولائها الكثير من الأعاجم وبدأ اللحن . يقلق العلماء وأولي الأمر ، وكان لا بد من ترك الولاء لسلطان الذاكرة والبحث عن سبيل يكفل حفظ كل ما هو جدير بالحفظ . . . وبطريقة تكفل إعادته إلى ذهن القارىء كأنه يسمع النص . . . فظهر « الاعجام » و « التشكيل » .

ومجمل القول : إن الحركات في اللغة العربية سواء في بنية الكلمة (حركات المباني) أم في نهايتها (حركات الإعراب) هو نظام عرف في اللغة العربية منذ أقدم عصورها ، فقد ظهر في الشعر الجاهلي ، وفي الألوان النثرية والأدبية الأخرى من أمثال وأقوال مأثورة . أما عن وسيلة نقل الحركات من الصفة الصوتية إلى الرموز الكتابية فلا شك أنه حدث في وقت متأخر قليلا ، في نهاية النصف الأول من القرن الأول الهجري ، وتأخر ظهور رسم الهمزة بشكلها الحالي قليلا عن ذلك الوقت إلى بداية القرن الثاني للهجرة .

الحركات بين القدماء والمعاصرين :

ويكاد يتفق المتقدمون من النحاة على أن الحركة بعض الحرف ، فالفتحة بعض الألف والكسرة بعض الياء ، والضمة بعض الواو . وأطلق ابن جني على الفتحة لقب الألف الصغيرة ، وعلى الكسرة لقب الياء الصغيرة ، وعلى الضمة الواو الصغيرة وأشار إلى أنه إذا مطلت الحركات تنشأ حرفا من جنسها ، وذهب بعضهم إلى أن الحروف (الألف والواو والياء) توابع للحركة ومنتشئة عنها . . . . وأنها (الحروف) تتبع الحركات التي قبلها ، فقد نرى الفتحة تَقْلِبُ الواوَ أو الياء المتحركتين بعدها ألفاً كما نرى الكسرة تقلب الواو أو الألف بعدها ياءً ، والضمة تقلب الألف بعدها واوا وفي كلام العرب شواهد كثيرة على جريان الحركة مجرى الحرف ، وجريان الحرف مجرى الحركة . فقد ينوب الحرف عن الحركة وقد تنوب الحركة عن الحرف .

ويتوج ذلك كله ما يراه الإمام السيوطي ومعاصروه من أن الحركات وأحرف العلة شيء واحد ، وفي ذلك اقتراب لعلم الصوتيات الحديث . . . إذن فهناك إجماع على أهمية الحركات في **اللغة العربية** . . أما في **الكتابة** ، فهناك بعض الالتباس في إبراز هذه الحركات بصورة تتناسب مع أهميتها . . . وهنا جوهر المشكلة .

إذ تقرر الدراسات الصوتية الحديثة استقلال كل من الحرف « الصامت » وحركته ، بحيث يمكن أداء أحدهما مستقلا عن الآخر على نحو من التجريد الكامل وعلى ذلك فلا بد من احترام وجود الحركة في أي نظام للكتابة يراد به تصوير الحقيقة العلمية كما هي ، وهكذا رأى كثير من الباحثين المعاصرين أن من أهم وأبرز عيوب الكتابة العربية بوضعها الراهن أن الحركات تعتبر فيها « رموزا إضافية » لا تتناسب مع قيمة الدلالة الصوتية التي تحملها . . . ويحمِّل بعضهم القدماء وزر إهمالهم تخصيص الحركات برموز مستقلة كالحروف ويرى أنه كان عليهم أن يجعلوها مساوية في الكتابة للحروف الأخرى بحيث يصبح عدد الحروف اثنين وثلاثين (بعد إضافة الهمزة والحركات الثلاث) ، إذ أن لكل منها قيمة صوتية حقيقية تشغل حيزا من الزمان الذي يلي الحرف الذي « تزينه » الحركة ويسبق ذلك الحيز ما يشغله الحرف التالي . . . واستنادا على هذه الملاحظة البسيطة سنقدم ما نراه جديرا بالبحث في مشكلة تعامل اللغة العربية بتشكيلها الكامل مع الحاسوب .

أين تكمن المشكلة :

بشيء من التبسيط يمكن أن نزعم أن الصعوبات التي يواجهها الباحثون في حقل تطويع الحاسوب للغة العربية تشبه تلك التي واجهها أسلافهم في بداية عصر الطباعة . . . ومن المفيد هنا أن نتذكر أن تلك الصعوبات قد أثرت على بعض المجمعيين ، فضلا عن غيرهم تأثيرا كبيرا أفقدهم اتزانهم ، فتخلوا عن شعورهم بالانتماء القومي ونادوا باستعمال الحروف اللاتينية ، ونادى آخرون بالاستغناء عن حركات الإعراب والوقوف على آخر الكلمات بالسكون ، بل إن ما يؤسف له حقا أن الجدل حول مثل هذه المسلمات شغل رجال مجمع القاهرة عن أعمالهم ثلاث سنين كوامل لينتهوا برفض الدعوة وليعودوا إلى ممارسة أعمالهم النافعة ، بينما قدم الكثير من الغيورين على اللغة العربية الشريفة حلولا ناجعة للتغلب على هذه الصعوبات . . . ومن أبرز تلك الحلول ما سنذكره الآن ، وما نعتقد أن في تطويره حلا لمشكلة العربية والحاسوب ، وهو ما نشره الأستاذ البشير بن سلامة عام ١٩٧١ في كتابه « اللغة

العربية ومشاكل الكتابة » وأطلق عليه اصطلاح « الكتابة النموذجية » تمييزا له عن « الكتابة الناقصة » التي تهمل إظهار الحركات ، ويعتمد أسلوب الطباعة « بالكتابة النموذجية » على إظهار الحركة محمولة على « رابط » يُرْسَم على السطر الذي يصل بين الحروف ، ويعمل الرابط في الوقت نفسه ، على وصل كل حرف بالذي يسبقه وبالذي يليه وهكذا تظهر الحركة غير محمولة على الحرف بل مستقلة عنه ، وفي ذلك محاكاة لمعطيات الدراسات الحديثة في علم الأصوات من جهة ، ويتوافق مع ما ذهب إليه سيبويه من أن الحركة تحدث بعد الحرف . وهكذا يأخذ الحرف المتحرك مساحتين متجاورتين . الأولى له بالخاصة والثانية للحركة التي تزينه . . . وإذا تذكرنا أن الوقت ليس بذي أهمية في الحاسوب (إذ أن بمقدور أى حاسوب إجراء عمليات على غاية من التعقيد في أجزاء قليلة من مليون الثانية) ، وإذا تذكرنا أن المساحات التي يمكن خزنها في ذاكرة أي حاسوب من الضخامة والاتساع بحيث لن يؤدي تخصيص الحركات برموز مستقلة ، وشغلها لمساحات إضافية . أي إعاقة أو تأخير في عمل الحواسب . . .

خاتمة :

نعيش اليوم في عصر تتجه فيه المسائل الشائكة تقنيا نحو الحل . فكما أننا لا نجد اليوم في حياتنا صعوبة طباعية تذكر ، فإنني على يقين أننا لن نجد في المستقبل القريب صعوبة في تعامل اللغة العربية من الحواسيب . وكل ما نحتاجه هو الجهود الصادقة التي تهدف للإصلاح والتنسيق والتيسير والتسهيل ، والطريق إلى ذلك واضح ، فعلى كل من يريد أن يساهم فيه أن يتعرف على النحو العربي في مظانه القديمة ، وأن يلم بمناهج النحاة المتقدمين والمتأخرين ، ثم أن يتعرف على النحو الجديد والذي يتفق على المعطيات العلمية الجديدة .

(وقد أورد المعلق في ختام ملاحظاته ثبتا بالعديد من المراجع في علوم اللغة) .

❊ ❊ ❊

وجاء في رد الدكتور نبيل علي على هذا التعليق ما يلي :

(أ) الحركات هي أصوات لغوية ، أما عناصر التشكيل فهي رموز كتابية تدل عليها ، والعلاقة بين اللغة المكتوبة واللغة المنطوقة ليست علاقة « واحد إلى واحد » ، فيمكن أن يتضمن المكتوب ما لا ينطق (في مثل كلمة « Knight » الإنجليزية ، وعدم نطق حرف المد الزائد في « قاموا » مثلا) ، وتترخص نظم الكتابة أحيانا فيما يمكن الاستدلال عليه من سياق الحروف والكلمات .

(ب) أتفق مع صاحب الرسالة تماما في رأيه في عدم أصالة الاقتراحات السابقة لكتابة اللغة العربية بالحروف اللاتينية ، أو إسقاط علامات الإعراب ، وقد أكدت في مقالي ضرورة إخضاع الحاسوب لمطالب اللغة وليس العكس ، خاصة وأن الحاسوب ونظم المعلوماتية حاليا توفر كثيرا من الوسائل لتحقيق ذلك .

(ج) لا يمكن لأحد أن يتجاهل حقيقة إن معظم النصوص العربية الحديثة تكتب غير مشكولة ، وما قصدته في مقالي هو ضرورة أن يتعايش الحاسوب مع هذا الواقع ، وذلك تمشيا مع مبدأ هام نادت به جميع النظريات اللغوية الحديثة فيما يخص ضرورة التعامل مع اللغة كما تستخدمها الجماعة اللغوية ، أي اللغة الواقعية ، لا المفترضة .

(د) لم يعد تعامل الحاسوب في عناصر التشكيل إدخالا وطباعة وإظهارا مشكلة على الاطلاق ، والحاسوب حاليا قادر على تلبية جميع مطالب الكتابة العربية ، بل والخطوط الجمالية أيضا ، وأدعو صاحب الرسالة إلى مشاهدة برنامج القرآن الكريم (الذي طورته شركة « العالمية للبرامج » والذي ارتكز على بحوث الكاتب) ليرى بنفسه كيف أصبح الحاسوب قادرا على إظهار جميع علامات التشكيل ، ورموز ضبط القراءة التي وردت في النص الشريف ، وهي تفوق في تعقدها ، وبكثير ، تلك المستخدمة في النصوص العادية .

(هـ) لا شك أن إدخال علامات التشكيل يمثل عبئا ثقيلا على المستخدم العربي ، وإعفاء الحاسوب له من هذه المهمة ، ولو جزئيا ، يعد حركة في الاتجاه السليم ، تماما كما أعفيناه في الماضي من إدخال أشكال الحروف النهائية (ع ، عـ ، ـــع ، سعـ) والاكتفاء بإدخال الحرف الأصلي ليقوم النظام الآلي باختيار شكل الحرف المناسب وفقا للسياق الوارد به داخل الكلمة .

(و) أما بالنسبة لأسلوب « الكتابة النموذجية » الذي أشار إليه صاحب الرسالة في تعليقه ، فقد تم تنفيذه بحذافيره في كثير من نظم تعريب الحاسوب ، وهو ما يعرف بأسلوب التشكيل الخطي حيث يقوم الحاسوب بإظهار علامات التشكيل كحروف تالية للحروف التابعة لها .

(ز) وعلى المستوى الفني واللغوي ، لا يعد التعامل مع اللغة العربية غير المشكولة « هروبا » بل على العكس تماما ، فهو تحديا ضخما يواجه نظم معالجة اللغة آليا ، حيث عليها أن تتعامل مع حالات من اللبس غاية في التعقيد والتداخل ، واللبس اللغوي كما هو معروف من أعقد الظواهر التي تواجه النظم اللغوية الآلية .

(ح) أثبتت دراسات لغوية وإحصائية ، قام بها الكاتب حديثا ، وسيقوم بنشرها قريبا ، أن الجزء الأكبر

من علامات التشكيل يعد من قبيل الفائض أو « الحشو » الكتابي الذي يمكن استنتاجه آليا .

(ي) أتفق تماما مع صاحب الرسالة فيما يخص ضرورة أن يتعرف اللغويون الحاسوبيون ـ وأعد نفسي واحدا منهم ـ على النحو العربي في مراجعه القديمة ، وأن يلم بمناهج النحاة المتقدمين والمتأخرين ، ثم أن يتعرف على النحو الجديد . وأضيف هنا على ذلك ضرورة أن يتزود اللغويون الحاسوبيون بعدة معرفية وتطبيقية في مجال الرياضيات ، والاحصاء ، ونظرية المعلومات ، ونظرية الأوتوماتيات ، ونظرية المعرفة ، والمنطق ، وهندسة النظم ، وهندسة الاشارات .

❊ ❊ ❊

السِّيَر الشعبية العربية

فاروق خورشيد

- ١ -

يطلق الباحثون في الأدب الشعبي العربي مصطلح (السير الشعبية العربية) على مجموعة من الأعمال الروائية الطويلة ، ذات سمات فنية متشابهة ، وذات أهداف ورؤى فنية متماثلة ، بحيث تكون في مجموعها صنفا أدبيا متميزا ، لا يخضع لقوانين العمل الروائي المعروفة خضوعا كليا بحيث يمكن لنا أن نسميه رواية ، ولا يخضع في نفس الوقت لقوانين الملاحم الشعرية المعروفة خضوعا كليا بحيث يمكن لنا أن نسميه ملحمة . ومن هنا خرج هذا المصطلح ليفي بالحاجة إلى تعريف خاص ينطبق على هذه الأعمال الأدبية المتميزة ، فيحددها ، ويتحدد في نفس الوقت بها . .

ولفظ السيرة في الأصل يطلق على ما نسميه اليوم بالتراجم . فالسيرة هي قصة حياة ، ومعنى الكلمة متسلسل من الطريق أو المسلك وأصلها جميعا (سير) أي سلك . وصيغة الجمع لسيرة هي سير . وقد أولع العرب بالأنساب ومن هنا كان اهتمامهم في تآليفهم الأولى منصبا على السير والمغازي ، أما السير فهي تراجم حياة أبطال العرب وملوكهم وشعرائهم ، أما المغازي فهي رصد لأيامهم ومعاركهم التي شغلت حياتهم قبل الإسلام .[1] ولا نستطيع أن نسمي هذه السير والمغازي تاريخا بالمعنى المعروف ، فقط اختلط فيها الشعر بالنثر ، واختلط فيها موقف الراوي أو الحافظ أو الجامع أو المؤلف - في كل مرحلة من مراحل تداول الخبر - بصلب الخبر نفسه . بحيث غدا الخبر موجها لصالح القبيلة

---

(١) أن يذهب الدكتور حسين نصار في كتابه نشأة التدوين التاريخي عند العرب ، إلى أن اهتمام العرب بالأيام قديم ، وأن هذه الأيام كانت نوعا من الرواية لأحداث تاريخية تتصل بالحروب والانتصارات لتفخر كل قبيلة بها على غيرها ، وإن هذه الايام ارتبط فيها الشعر بالنثر . وعاش الخبر النثرى في إطار الاهتمام بالشعر وتناقله . . ويقول إن العرب احتفظت عندهم كل قبيلة بنسبها متداولة وتحفظه لأبنائها . فكان لكل قبيلة من هذه الأنساب ما يمكن أن تعتبره تاريخا لها . ويقول إن أول كتاب عرفناه في الأنساب بعد مثالب زياد بن أبيه المسمى (مثالب العرب) . . هو كتاب دغفل النسابة . . ويقول : « أما كتاب دغفل النسابة مجالس وأسمار ، في بلاط الخليفة معاوية بن أبي سفيان الذى كان محبا للمسامرة وأحاديث من مضى ، ويسمى هذا الكتاب (التظافر والتناصر) » . . ويخصص ابن النديم في الفهرست « الفن الأول من المقالة الثالثة من كتابه لذكر (أخبار الإخباريين والنسابيين وأصحاب السير والأحداث وأسماء كتبهم .) . .

وفخرها ، لا محققا من الناحية التاريخية ، أو محايدا حيادا علميا . وعندما جاءت مرحلة التأليف التاريخي ارتبطت مؤلفات السير والأيام بمجالس السمر ، فحفلت بما حفلت به كتب السمر من شعر وحكايات وأخبار وقصص ، وخاصة أن الكثير منها ذكر أنه كتب في مجالس سمر معاوية[٢] ويلتفت الدكتور عبدالحميد يونس إلى هذا فيقول عن السير : (هي أوسع مجالا من مصطلح ترجمة حياة ، لأن هذا المعنى الأخير يقتصر على تتبع مراحل حياة المترجم له وأعماله وآثاره وكتبه ، ولأن السيرة تستوعب الحكمة والنهج ، وتحقق النموذج والمثال[٣] وبهذا فهي تقترب من مصطلح السيرة المتداول ، بقدر ما ترتبط بحياة إنسان ما ، ثم تبتعد عن المصطلح قدر بعدها عن الالتزام بالحيادية ، وحقائق التاريخ الثابتة والمعروفة فهي أقرب من هذه الناحية إلى الإبداع الفني منها إلى التدوين التاريخي الصارم .

إلا أن الدكتور يونس يرى أن الأصل في مصطلح (سيرة) هو السيرة النبوية ، ويقول في تعريف المصطلح (هي الترجمة المأثورة للنبي صلى الله عليه وسلم ، ثم أصبحت تدل على ترجمة الحياة بصفة عامة) . وهو افتراض قد يكون صحيحا في الضمير الشعبي الذي اعتبر النبي صلى الله عليه وسلم بطله الأوحد . وأفرده بصفات تضعه في منزلة مميزة وخاصة بين أبطاله الشعبيين ، إلا أنه من الناحية التاريخية لابد أن نقف عند استعمال المؤرخين المسبق لمصطلح (سيرة) في تأليفهم عن أخبار العرب فيما عرف بالسير والمغازي . . ويقول الدكتور يونس :(كان من الطبيعي أن يحتفل الإبداع الشعبي بسيرة النبي صلى الله عليه وسلم وهي محفوظة ومرددة في البيئات وفي العواصم وبخاصة في الاحتفال بالمولد النبوي أو الهجرة أو الإسراء والمعراج) . . فهو هنا يصف واقعا شعبيا موجودا ، ويحاول أن يجعله أصلا تاريخيا ، ونحن وإن اختلفنا معه في هذا الاتجاه ، إلا أننا نسلم معه بما ولّده منه من رؤية لنشأة السير الشعبية الأخرى ، إذ يقول : (واجتذب الوجدان الشعبي بعض الشخصيات التي عدها مثلا يعمل على تحقيق القيم الدينية والقومية والاجتماعية .

ومن هنا انتشرت طائفة من السير الشعبية يقوم محورها على بطل أو مجموعة من الأبطال . . وهذه السير الشعبية دوّن بعضها وطبع ونسب تأليفها إلى مبدع واحد أو أكثر ، ومع ذلك ظلت تنشد وتردد على الجماهير في المناسبات العامة . وليست السيرة مقصورة على الواقع ، ولكنها تجنح في أكثر حلقاتها إلى الخيال . .[٤]. فالدكتور يونس يرصد السير الشعبية من حيث رواجها الشعبي ، ومن حيث تأصل عادة الاستماع إليها وإلى رواتها وشعرائها وحكائيها في المناسبات والاحتفالات الشعبية والدينية المتعددة ، إلا أن هذا الرصد لا يحدد لنا بدايتها التاريخية ، أو مرحلة إبداعها في الضمير الأدبي العربي ، والضمير الشعبي العربي على السواء . . فقد يكون الأمر أن العرب عرفوا السير ، وتناقلوها ، ودونوا فيها أيامهم وأخبار حروبهم ، كما دونوا فيها أنسابهم وسير أبطالهم وملوكهم . . فلا تكون السير الشعبية احتذاء للسيرة النبوية وامتدادا لها ، وإنما تكون السيرة النبوية واحدة من أشهر وأهم السير الشعبية العربية التي سارت على مثال سابق ، واحتذت نماذج معروفة ومتداولة قبلها . .

---

(٢) راجع المسعودي وابن النديم وعبيد بن شرية الجرهمي في أخبار ملوك اليمن .

(٣) معجم الفولكلور عبد الحميد يونس ص ١٤٧ ومابعدها .

(٤) المرجع السابق - طبعة مكتبة لبنان .

ويساعدنا على هذا الرأي أن أول كتاب في السيرة النبوية وهو سيرة ابن اسحق كتاب سبوق في منحى تأليفه يكتب أصحاب السير الأخرى ابتداء من دغفل الذهلي النسابة وحتى عبيد بن شرية والصفدي وعوانه وحماد وغيرهم ممن سبقوه زمنا ، إذ أن ابن اسحق توفي كما يقول صاحب الفهرست سنة خمسين ومائة(٥). إلا أنه يتفق مع منهج السير الشعبية والسير بعامة بأنه ليس كتاب تاريخ محقق ، وإنما لعب الخيال فيه ، ودخله الوضع وشابه الخطأ(٦) ولهذا فنحن نخرجه من إطار كتب التاريخ ، إلى إطار كتب السيرة التي قلنا أنها مرحلة إبداعية الى حد كبير . وليست تدوينا محققا وثابتا وهذا ما يجعلها سيرة بمفهومنا للسير الشعبية العربية ، بل لعلها أهم هذه السير الشعبية العربية ، وإن أحاطها من القداسة ما جعل مؤرخوا الأدب الشعبي يخرجونها من إطار سير الأبطال والملوك تقديرا لصاحب السيرة محمد عليه السلام . ويخرجونها من مجال البحث الأدبي أو البحث الشعبي على السواء بالسكوت عنها ، والاكتفاء بالإشارة إليها . .

وإذا كان الدكتور عبدالحميد يونس يذهب إلى جعل السيرة النبوية هي مصدر السير الشعبية وما فيها من فن قصصي ، فإن السيوطي يذهب بها إلى دنيا العلوم المستنبطة من القرآن الكريم ، فيذكره في الفصل الذي عقده للحديث عن هذه العلوم أن القرآن الكريم . . (. . تلمحت طائفة ما فيه من قصص القرون السالفة والأمم الخالية ، ونقلوا أخبارهم ، ودونوا آثارهم ووقائعهم حتى ذكروا بدء الدنيا وأول الأشياء ، وسموا ذلك بالتاريخ والقصص . .)(٧) ولاشك أن هذا أصل من أصول السير ، هذه الدنيا الرحبة التي فتحها القرآن الكريم من خلال قصصه على الأمم البائدة وأخبارها وأخبار ملوكها وأنبيائها ، والتي توسع رجال التفسير فيها فأضفوا عليها ما جمعوه من أخبار وحكايات وقصص موروثا كبيرا ضخما مما تبقى في الذهن العربي من مأثوراته الشعبية قبل الإسلام ، وجلّها مأثورات سامية تربطه بالموروث السامي في أرحب صورة وأثراه . . إلا أن هذا المصدر يقع في الخلفية الفنية من السير الشعبية ولا يقع في صلبها ، فأبطالها جميعا أبطال لهم ارتباط تاريخي واضح بحقبة ما قبل الإسلام مباشرة ، وحقبة ما بعد الإسلام وتكون الأمة الإسلامية بشعوبها المتعددة أو حتى مراحل قريبة من التاريخ الإسلامي المعروف . . إلا أن قصص القرون السالفة والأمم الخالية ـ كما يسميها السيوطي ـ لاشك تلعب دورا هاما في تربية الوجدان الشعبي ، وفي إذكاء روح الإبداع الفني وتطويره وتهذيبه ، وتمهده لمرحلة إبداع السير الشعبية العربية بصورتها الفنية المتكاملة . .

ويذهب باحث آخر معاصر وهام هو الدكتور محمد مندور إلى مصدر آخر للسير الشعبية ، ولعله من الباحثين السباقين في التفرقة بين الأدب الشعبي ، وبين الأدب الرسمي الذي أسماه هو ـ بحق ـ باسم الأدب الفني ، فيقول في حديثه عن فن الشعر العربي : (فالأدب العربي الفني لم يعرف من فنون الشعر المعروفة

---

(٥) الفهرست لابن النديم ص ١٣٦ طبعة المكتبة التجارية .

(٦) يسمى صاحب الفهرست ابن اسحق باسم (صاحب السيرة) ، نسبة له إلى السيرة النبوية التي اشتهرت باسمه ، والتي أعاد صياغتها وقدمها مدونة (ابن هشام) . إلا أنه يحذر منه قائلا أنه (مطعون عليه ، غير مرضى الطريقة) . . ثم يذكر عن مادة كتابه ما يشكك في صحتها ، فيقول (كان يعمل له الأشعار ويؤتى بها ، ويسأل أن يدخلها في كتابه في السيرة فيفعل ، فضمن كتابه من الأشعار ما صار به فضيحة عند رواة الشعر ، وأخطأ في النسب الذى أورده في كتابه ، وكان يحمل عن اليهود والنصارى ، ويسميهم في كتابه أهل العلم الأول ، وأصحاب الحديث يضعفونه ويتهمونه) . . فسيرته إذن أقرب إلى التأليف الإبداعى منها إلى التدوين التاريخي الموثق .

(٧) الإتقاق في علوم القرآن للسيوطى ـ الجزء الثاني .

في الآداب العالمية غير فن واحد هو الفن المعروف باسم (الشعر الغنائي) أي شعر القصائد ، دون الفنين الآخرين وهما) فن الملاحم ، وفن الشعر التمثيلي ، وأن يكن الأدب الشعبي قد كان أكثر تنوعا وأوسع آفاقا من الأدب الفني الذي ظل حبيسا في الآفاق التي رسمها أدب الجزيرة العربية منذ العصر الجاهلي . . فالأدب العربي لم يلبث أن انتقل مع إسلام اللغة العربية إلى أقطار مترامية خلف حدود الجزيرة . . ولم تقنع الشعوب الجديدة التي اتخذت العربية لسانا ، إنما رسم أدب الجزيرة من مجالات ونماذج وأصول وقيود ، لأن بيانات تلك الشعوب ، وحاجاتها النفسية كانت تختلف عن بيئة الجزيرة وحاجاتها ، ولذلك ترى الشعوب التي تعربت في العراق والشام ومصر وشمال أفريقيا ، تخلق لنفسها الملاحم الشعبية التي لا تنسب لشاعر معين بل يشترك في تأليفها والإضافة إليها عدد من الشعراء الشعبيين المجهولين ، منهم الشاعر فحسب ، ومنهم الشاعر والمنشد والعازف على الربابة في وقت واحد . وبفضل هؤلاء الشعراء الشعبيين المجهولين تمتعت تلك الشعوب بما لدينا اليوم من ملاحم شعبية مثل : ملحمة عنترة ، وملحمة أبي زيد الهلالي سلامه ، وملحمة الظاهر بيبرس ، على نحو ما تمتعت بالقصص الشعبية التي اكتسبت شهرة عالمية مثل قصص ألف ليلة وليلة) .[٨] فهو يذهب هنا إلى أن السير الشعبية وليدة مؤثرات غير عربية ، أو غير جزيرية إن صح التعبير ، وإنها وليدة حاجة الشعوب الداخلة إلى الإسلام إلى أدب يلائم حاجاتها (البيانية) وحاجاتها (النفسية) ولا يرتبط بصورة الشعر الغنائي العربي التقليدية . . ورغم أن الدكتور مندور يورد في عبارته هذه الكثير من القضايا التي تحتاج إلى مناقشة إلا أننا نقف عند تسميته لهذه الأعمال باسم الملاحم الشعرية ، ونقف أيضا عند ربطه لها بحاجات الشعوب غير الجزيرية البيانية والنفسية .[٩] فهذه الأعمال أعمال نثرية أولا قبل كل شيء ، وورود الشعر فيها له وظيفته التي سنتحدث عنها فيها بعد ، ولكن سيرة عنترة وسيرة الظاهر بيبرس لا تعتمد على الشعر اعتمادا ما في سياقها الفني ، أو بنائها (البياني)، أو في تركيبتها الروائية ، إنما هي أعمال تعتمد على فن السرد والحكي ، وتقوم في جوهرها على النثر بصورته القصصية المميزة في السيرة الشعبية ، وفي قصص ألف ليلة وليلة أيضا على وجه التحديد . وقد تنفرد السيرة الهلالية دون باقي السير بأنها سيرة تروى شعرا ، ويتم السرد فيها عن طريق الحوار الشعري الشعبي إلا أن ما نجده في السيرة الهلالية لا يتكرر في غيرها من السير . . ومراجعة سريعة لهذه السير ستؤكد أن السرد فيها يقوم على النثر ، وعلى النثر وحده . وإذا ما انتهينا من تقرير هذه الحقيقة ، نقف عند تسمية شعر الهلالية باسم شعر الملاحم . والنظم الشعري للحديث ليس من شعر الملاحم في شيء . . وعدم وجود الملاحم في الشعر العربي له أسبابه وبدائله ، ولا يجدي بحال أن

(٨) راجع محمد مندور في كتابه (فن الشعر) . .

(٩) يورد الدكتور مندور في عبارته هذه الكثير من المسلمات ، أو من المقولات التي يوردها إيراد المسلمات وهي في حقيقتها تحتاج إلى إعاده النظر وإمعانه في آن واحد . منها قوله أن أدب الجزيرة العربية لم يعرف محاولات للخروج على قواعد الشعر العربي الفنى ذاهبا إلى أن هذا الأدب كان من وحي البيئة ، ومن الوفاء بحاجة شعب الجزيرة النفسي ، رغم أنه من المعروف أن مانقل إلينا من أدب الجزيرة هو ماسمحت بإثباته ظروف عصور تدوينه الإسلامية المتقدمة . واستجابة لعلوم وضعت بعد ذلك ، وانتقت مايثبتها ويؤكد صحتها ، وعلوم العربية كلها وضعت بعد مرحلة إبداع هذا الشعر بزمن ، وحدوث أوزان الشعر وقواعد العروض ، وأصول البلاغة . ولاشك أن رسوخ هذه العلوم كان له دور كبير في الأختيار والأنتقاء من ديوان العرب القديم ، ولايستطيع أحد أن يزعم أن ما وصل إلينا من شعر العرب هو كل شعرهم ، ولا أن الصورة الأخيرة التي جاءتنا وهي صورة القصيد هي كل صور هذا الشعر ، فإلى جوار الرجز هناك الصورة المتطورة التي أدت إلى هذه الصورة النهائية ، ولم تصل إلينا إلا مقطعات ضئيله منها ، وأخبار كثيرة عنها . وكتب السيرة والمغازى والأيام وقصص العصور السحيقةتحمل لنا دلالات على وجود أعمل شعرية يمكن لنا أن نسميها شعبية لاتتقيد بقيود ماأسماه بحق الشعر الفني .

نطلق اسم الملحمة على عمل منظوم لمجرد أنـه يحكي حكاية متداولة . فالحس التراجيدي الذي يخلق الملاحم مفقـود أصلا ، واللجـوء إلى الصورة في نقـل المشهـد الدرامي غير وارد في الأغلب الأعم . والشعـر العربي القديم قد عرف شعر المحاورات ، ووجدت مقطوعات كثيرة منه في كتب الأخبار القديمة كقصة مضاض ومي في التيجان لوهب بن منبه ، وكغيرها وشبيهاتها في حكايات وأخبار عاد وهود ولقمان وغيرها من القصص المتداول . إلا أن الشعر التمثيلي بشكله المحدد في أدب الإغريق لم يرد فيما جاءنا من شعر العرب القدماء . وبالقطع هناك أسباب فكرية واجتماعيـة وراء هذا ، وليست المسـألة مسألة ظروف بيئية فرضتها بيئة الجزيرة وحدها . وربما كانت المسألة أن الدكتور مندور حاول أن يكشف صورة للشعر العربي غير تلك الصورة التقليدية ، ولهذا بحث عن تأثيرات البيئات الجديـدة التي دخل أصحـابها إلى الإسلام . ومنحى البحث نفسه مشروع جيد ، إلا أن السير الشعبية في غالبها الأعم ترتبط بالجزيرة العـربية نفسها ، تدور أحداثها في بيئة هذه الجـزيرة ، وتختـار أبطالها من أبنائها . نجد هذا واضحـا في سيرة عنتـرة العبسي ، وفي سيـرة الـزيـر سـالم ، وفي سيـرة حمـزه البهلوان ، بل ونجده في بـدايات سيـرة ذات الهمة . وكذلك في السيرة الهلالية ، ونكاد نستطيع أن نقول أن جنوب الجزيرة العربية هو المنبع الأصلي لسيرة سيف بن ذي يزن ، ولا يبتعد عن الجـزيرة وأبـطالها من السـير الأسيرة الظاهر بيبرس وسيـرة علي الـزيبق ، وحتى في هاتين السيرتين ليست أرض الجزيرة العربية بعيدة عن أحداثها ، وحركة الأبطال فيها . . ونستطيع أن نقول أن شخصية البطل في هذه السير ارتبـطت بمعنى الفتوة العربي ، وأخذت مثلها وقيمها من مثل وقيم جزيـرية بـالـدرجـة الأولى ، وهي إن أضفت عليهـا المبـاديء الإسلامية والخلق الإسلامي إلا أن الجذور العربية ظلت واضحة في خلق الأبطال وسلوكياتهم . . بل إن بعض هذه السير ما كان يمكن أن توجد أصلا إلا لارتباطهـا بقضايا جزيريـة إن صح هـذا التعبير ، فقضيـة اللون والحرية في عنترة ، وقضية المرأة ودورها في ذات الهمة ، وقضية العلاقة بين الفـرس والعرب في حمـزه البهلوان وفيروز شاه ، وقضية الهجرة من الصحراء في الهلالية ، وقضية تحرر اليمن في سيف بن ذي يزن ، قضايا ترتبط كلهـا بواقـع معاش وممـارس في الجزيـرة العربيـة قبل الإسلام ، وبعده كذلك . . والذي نريد أن نذهب إليه هو أن البحث عن صور أخرى للشعر العربي وخاصة الشعبي منـه ، ليس مجالـه تغيير صـورة أعمال نثـرية وإطـلاق اسم الملاحم عليهـا فلن يفيـد هـذا الشعـر العربي . إذ أن الشعر العربي في تأثره بالبيئات الجديدة كالأندلس قدم الموشحات كبديل مثمر ومجـدد للصورة التقليـدية للشعـر العربي (الفني) . . كما أن الشاعـر العربي الشعبي وجد متنفسه في التمرد على قوالب الشعر الرسمي في فنون الـزجل والـزكالش والمـوالبا والقـوما والكان كان والموال والدوبيت ، وغيرها من الصور التي ظهرت في أكثر من بيئة اجتماعية وجغرافية من البيئات التي عاش فيها الشاعر العربي (الرسمي) والشعبي على السواء . .

هذه الافتراضات إذن لها وجاهتها ، ولكنها ليست هي الأصل في وجود هـذا الفن العربي الشعبي . قـد يكون لنموذج السيرة النبوية أثره ، ولكنه ـ كما قلنا ـ أثر تال لا مجال لاعتباره الأصل الأسبق فيها ، وقد يكون لقصص القرآن الكريم وما أورده المفسرون حـولها مما وعته الذاكـرة العربيـة الشعبية من حكـايات وقصص أثره ، ولكنه ـ كما قلنا ـ لا يصلح منطلقا رئيسيا وجذريا لـوجود هـذا الفن وقـد تكـون المحـاولات الشعـوب الإسلامية غير الجزيرية في خلق فن يتلاءم معها ومع

رؤ يتها الفنية المغايرة أثرها ، ولكنها افتراضية مردود عليها ، ولا تصلح أن تكون نقطة ثابتة فوق أرض صلبة تتيح لنا البحث الموضوعي عن أصول هذه السير وجذورها الفنية .

والسير الشعبية العربية ـ التي تحت أيدينا إلى الآن ـ ليست تسجيلا تاريخيا لحياة فرد أو لحياة قبيلة أو لحياة فئة ، بل هي عمل إبداعي يعتمد على الخيال ، والصياغة الروائية ، والرؤ ية الفنية للبطل وللأحداث . ودخول الإبداع فيها يخرجها من التاريخ ، كما يخرجها من أن تكون من فن التراجم للأشخاص أو للفئات(١٠) فهي ليست تاريخا تحاسب كما تحاسب كتب التاريخ ، وليست تراجم تحاسب كما تحاسب كتب التراجم . . وهي في نفس الوقت ليست ملاحم شعرية ، إذ أن الشعر فيها أداة وليس أصلا . كما أن بناءها الفني ليس بناء الملاحم ، وتكوين أبطالها يختلف اختلافا جذريا عن تكوين أبطال الملاحم . ولا يضيف إليها في شيء أن نستعير لها اسم فن ازدهر في بيئة أخرى وعند شعوب غير شعبها . . فهي من الناحية الفنية لا تخضع خضوعا كليا لقوانينها الفنية ، وهي كذلك لا تخضع خضوعا كليا لقوانين الرواية وإن كانت تأخذ القالب الروائي دون التزام بحبكة موحدة ، أو بالتعرض لقطاع موحد من حياة فرد أو مجموعة أو مكان إنما هي آخر الأمر أعمال نثرية ، لها قالبها الخاص ، ولغتها الخاصة ، وفنيتها الخاصة ، كما أن لها موضوعاتها المتميزة التي انفردت بالتصدي لها . وهي أيضا ليست من الأعمال الأدبية الرسمية التي رصدها النقاد العرب الأوائل واحتفوا بها لأنها في حقيقتها أعمال شعبية ، استجابت لحاجات فنية شعبية ،وعكست قضايا شعبية بالدرجة الاولى وأن لنا ان نسأل ماذا نقصد بتسميتها اعمالا شعبية وماذا يعني كونها أدبا شعبيا بصفة عامة ، وقصصا شعبيا على وجه التخصيص . ؟

●●●

يستعمل عامة المثقفين ، وبعض الدارسين المتخصصين مصطلح الأدب الشعبي استعمالا غير دقيق حتى اختلط الأمر فيه ، وشابه عند الكثيرين نوع من الغموض الذي يؤدي إلى النفور ، وإساءة وضعه كفن معبر عن جماهير الشعب وعن ضميرها الحي . ففي تصور البعض أن الأدب الشعبي مصطلح يطلق على الأدب المكتوب بالعامية ، فكل ما كتب العامية عندهم هو (فولكلور) أو أدب شعبي . وبهذا جمعوا في مفهوم واحد بين مصطلحين متغايرين وإن كانا متداخلين ، هما مصطلح الأدب الشعبي ، ومصطلح (الفولكلور) الذي نحب أن نستعمل بدلا منه مصطلح المأثور الشعبي . (١١) فالمأثور الشعبي مصطلح يطلق على الممارسات العملية والقولية والاحتفالية للشعب

---

(١٠) امتلأ الأدب العربي بكتب السير والتراجم للأفراد وللجماعات ، وحظيت هذه المكتبة بكتب سير الوزراء والقضاة والولاة والكتاب ، كما حظيت بسير الملوك والشعراء والمسامرين والمطببين ، إلى غير ذلك من المهن والطوائف والأفراد . وكلها أقرب إلى كتب التراجم منها إلى كتب التاريخ ، كما أنها أبعد ماتكون عن السير الشعبية كفن متميز .

(١١) (الفولكلور) مصطلح عالمي يعني كلمة الشعب . ونؤثر دائما أن نستعمل بدلا منه مصطلح (المأثور الشعبي) ، وهو لايشمل في مفهومه فنون القول وحسب ، بل هو يشمل كل الممارسات والعادات والتقاليد والاحتفالات بالمناسبات العامة والخاصة ، وكذلك المصنوعات والمشغولات والمعطيات الحرفية والفنية التي ينتجها شعب من الشعوب كتعبير عن ثقافته ، ومهارته المكتسبة في حياته اليومية ، على شريطة أن تظل قائمة ، تنحدر من المراحل البدائية الأولى وتظل تحمل تراكمات متعددة على مر الزمن ، وتحيا بصورة أو بأخرى في ممارسات ووجدان هذا الشعب . فهو يشمل هذه المعطيات في مرحلتها النفعية البدائية الأولى . ثم في مرحلتها الجمالية النقدية ، حيث يرقى ذوق الإنسان ويرهف حسه وينشد الجمال فيما ينتج ، فيتحول منتوجه من نفع بحت إلى نفع يتسم بالجمال ، وهي المرحلة التي تسمى بالمرحلة النفع جمالية ، ثم تظهر في مراحل متأخرة المنتوجات ذات العطاء الجمالي البحت ، التي يقصد بها المتعة الجماليه في ذاتها . وهي مرحلة يصلح إليها الإنسان بعد تمام سيطرته على الطبيعة من حوله : على الأرض والحيوان والمعادن والآلة أيضا ، ويصبح قادرا على الاستمتاع بمعنى الجمال ، ومظاهر وجود هذا الجمال . ولاشك أن كل مرحلة من هذه المراحل قد صاحبها عطاء قولي ، من مجرد التعبير عن الحاجات

بصورتها التلقائية الجمعية ، فهي إذن تيار الحياة الثقافية الشعبية المتدفق والمستمر ، يضاف إليه باستمرار مكتسبات جديدة ، وخبرات جديدة تضاف إلى الموروث المتبقي فتثريه ، وتطور فيه مما يجعله مستمرا في الوجود والحياة . أما الأدب الشعبي فمصطلح يطلق على المعطي القولي المرتبط بالذات الجمعية والمعبر عنها ، ولكنه معطى قولي دخله التنظيم والترتيب ، وخضع للقواعد الفنية ، واندرج في أشكال فنية محددة لها قواعدها وأصولها . وخضع لنوع من الحرفية التي تحقق له انسجاما في الشكل وفي الموضوع معا . وهو مع كل هذا جزء لا يتجزأ من المأثور الشعبي ، إذ هو مثله منتوج ثقافي يمثل المجموع ، ويعبر عن الحس الجماعي ويعكس آلام المجموع ، وأحلام المجموع ، وأشواق المجموع . والفارق الوحيد بينه وبين الأدب الفردي ، أن الأدب الفردي يعبر عن ذات مفردة هي ذات المبدع وحده ، بينما الأدب الشعبي يعبر عن ذات جمعية هي ذات المجموع كله ـ فقد اختاره وتبناه ، وكتبه باللغة المشتركة التي تكفل له أن يحطم حاجزي الزمان والمكان جميعا . وهو في انتقاله مشافهة يزيد ثراء بما يتم عليه من إسقاطات جديدة عبر الزمان والمكان .

وينبغي لنا أن ندرك أن الأدب الشعبي يبدأ في إبداعه من الفرد ثم ينتهي إلى المجموع ، لأن الأدب لا يكتب نفسه ، بل يبدعه الأفراد ، ولكن حين يكون إبداع الفرد معبرا عن غيره بقدر ما هو معبر عن نفسه ، وحين يصبح هذا الغير متسعا تدريجيا ليشمل المجموع ، يتبنى المجموع هذا الانتاج ، ويتناقله أفراده ، وهو في أثناء التناقل يكبر ويتضخم بالإضافات والتراكمات التي تأتيه من التداول من ناحية ومن اضافات الرواة المتعددة ، وتفاعلهم مع المتلقين بأذواقهم المثيرة من مكان إلى مكان ، ومن زمان إلى زمان ، من ناحية أخرى . ومع هذا فهذا العمل يظل دائما منطلقا للتعبير عن القضايا المعاشة ، كما يظل دائما هو الأداة الصالحة للإسقاطات السياسية والاجتماعية ، وللتضمينات العقلية والوجدانية ، وللتسجيل المستمر والحي والمتطور للعادات والسلوك والتقاليد وما يصيب المثل من تغيرات وتطورات ، طبقا لما يصيب المجتمع من تغيرات وتحولات . بحيث يفقد هذا العمل علاقته بمبدعه الفرد الأول ، وينفصل عنه كذات مفردة صاحبة قضايا ومواقف محددة ، وإنما تصبح علاقته بالمجموع تعبيرا ورصدا ، واستجابة للطموحات والأشواق العامة والمشتركة . . مثل هذا العمل يعد مروره بكل هذه الدوائر هو ما يسمى بالأدب الشعبي ومن أبرزه وأكثره تكاملا ما أسميناه بالسير الشعبية العربية .

فنحن اذن أمام عاملين هامين يحددان المادة التي ينطبق عليها مصطلح الأدب الشعبي بعامة وهي :

العامل الأول هو وجود الفنية الخاصة بالنوع الأدبي لهذا الأدب الشعبي ، وهو يختلف من شعب إلى

والانفعالات والرغبات ، إلى القدرة على التحكم في اللفظ واستخراج معاني الجمال فيه ، ومعاني الجمال في الجملة والعبارة ، إلى القدرة على التجسيم والتجريد والمحاكاة والخلق الفني الذي يعبر عن موقفه من الحياة وإحساسه بها ، وعن تفرده المتميز في انفعالاته الوجدانية ورؤاه العقلية على السواء . وينبغي أن ندرك أن هذه المراحل مراحل افتراضية بمعنى أنها تتعايش وتتداخل وتظل موجودة متجاورة ومتشابكة كتعبير جمعي عن ثقافة الجماعة وعن همومها المشتركة وآمالها الموحدة .

راجع : الأدب الشعبي العربي : مفهومه ومضمونه : د . محمود ذهني / طبعة جامعة الزقازيق ـ مقدمة في الفولكلور : د . احمد مرسي ط . دار المعارف ـ الفولكلور ماهو : أ . فوزي العنتيل ط . المعارف ـ الفولكلور قضاياه وتاريخه : يروس سركولوف ، ترجمة أ . حلمي شعراوي و أ . عبد الحميد حواس ، ط الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر ـ علم الفولكلور : الكسندر هجرتي كراب . ترجمة . أ . احمد رشدي صالح ، ط دار الكتاب المصري . علم الفولكلور (جزءات) : د . محمد الجوهري ، ط دار المعارف .

شعب ، ومن ثقافة إلى ثقافة ، فهناك الملاحم عند الإغريق واليونان ، وهناك في مقابلها السير الشعبية عند العرب ، وهناك آداب مشتركة تشترك في إبداعها كل الشعوب ، وبغية موحدة مثل الحدوتة والحكاية الخرافية ، والشعر الشعبي بألوانه المختلفة من غنائية وملحمية وقصصية ودرامية . . وهناك القصص الشعبي المتميز ، وما برز في صورة محددة ذات فنية خاصة كألف ليلة وليلة ، وكحكايات الحيوان التي أثرت في كتب الأدب والأخبار[١٢] وهناك إلى جوار كل هذا العديد من ألوان الأدب الشعبي التي تلتزم قواعد فنية محددة يكشف عنها الدرس ، ويحدد ملامحها البحث النقدي المتخصص .

والعامل الثاني هو التداول الجمعي لهذا الأدب ، رواية وتناقلا وإضافة ، من مكان إلى مكان ، ومن عصر إلى عصر . . وذلك في إطار وحدة اللغة وحيويتها ، تلك اللغة التي تشترك في تداولها كل الأمكنة التي يتناقل فيها الأدب ويروج ، وتشترك في استعمالها كل الأزمنة التي يعيش عبرها هذا الأدب . وقد يظل العمل الأدبي محصورا في لغة محلية إذا لم يختره الضمير العربي العام ، فيظل أدبا شعبيا محليا ولا يرقى إلى أن يصبح أدبا شعبيا عربيا عاما ، كما قد يظل الأدب الشعبي محصورا في لغة عامية معينة إن لم يختره الضمير الجمعي ليدخله في لغته العامة الأعرض تداولا . . ويظل العامل الأساسي الفعال في هذا هو قدرة النموذج الأدبي على جمعية التعبير ، وجمعية الوفاء ، بمتطلبات المجموع ، أو الشعب التي يرجوها من هذا الأدب .

ومن هنا فالأدب الشعبي جزء من المأثور الشعبي أو الفولكلور ، ولكن ليس كل مأثور شعبي أو كل منتوج فولكلوري أدبا شعبيا . . (فالفولكلور) أو المأثور الشعبي ، طابعه التلقائية والعفوية ، والأدب الشعبي ، أساسه التنظيم والخضوع لنهج فني محدد .

ومن هنا أيضا فالأدب الشعبي ليس هو أدب العامية ، وليس هو أدب الفصحى ، فالعامية لها أدبها وأدباؤ ها ، والفصحى أيضا لها أدبها وأدباؤ ها ، وهذه وتلك عند الاثنين أداة تعبير يبرعون في التعبير عن أنفسهم بها . والكتابة بالعامية لا تحول ما ينتجه أدباء العامية من أدب أفراد يعبر عن ذوات بأعيانها إلى أدب شعبي يعبر عن الذات الجمعية ، وإنما هو بكل المقاييس الفنية إبداع فردي ينسب إلى صاحبه ، ويدرس على هذا الاساس تماما كما يدرس الادب الفردى الفصيح وينسب إلى صاحبه وحده ، إذ هو تعبير متميز لإنسان متميز بالقدرة على الإبانة مع عمق الإحساس ، وإجادة التعبير . . ولن تكون نقطة الابتداء في انطلاقة العمل وتحوله من أدب فردي إلى أدب شعبي هو إنتاجه بالعامية أو إنتاجه بالفصحى ، ولكن هذه النقطة تبدأ حين يشجن الضمير الجمعي العمل ، ويحمله تراكماته الفولكلورية ، وبقدرته على الاستمرار في الوجود

---

(١٢) قصص الحيوان توجد في كل الآداب الشعبية العالمية ، وهي ترتبط بالعبادات القديمة وخاصة المرتبطة بعبادات الحيوانات وبالطواطم ، إلا أنها في الأدب الشعبي العربي أخذت مكانا متميزا حين دخلها الإسقاط السياسي ، ودخلها إلى جوار هذا الرمز والإسقاط . والمكتبة العربية تعرف من كتب الحيوان مؤلفات لأشهر كتاب العرب كالدميرى والجاحظ والكلبي المدائني . كما تعرف الحكى عن الحيوان والتأليف على لسانه في الأمثال ، وكتاب مجمع الأمثال للميداني حافل بقصص الحيوان التي تشرح الأمثال أو تكون سببا لإطلاقها . إلا أن هناك في الأدب العربي نموذجين فريدين من قصص الحيوان ، هي كليلة ودمنه لابن المقفع ، وقصص الحيوان الواردة في الليالي ، فإن توظيف الحيوان فيها يخرجها من القابولات ويدخلها في الأدب القصصي صاحب القيمة الفنية المميزة . . إذ يحمل الحيوان فيها من المضامين السياسية والاجتماعية والتربوية ، مايحيل الحيوان فيها من مجرد الصورة الحيوانية إلى الأداء الرمزي الفني المتميز . . راجع للكاتب : عالم الأدب الشعبي العجيب ـ كتاب الهلال ١٩٨٨ .

الجمعي العام ، وتحوله إلى اللغة الوسطى التي لا تخرج على قواعد الفصحى بشكل عام ، والتي لها خاصية العامية في الحيوية المستمرة ، واستيعاب كل التغيرات الحياتية الطارئة على حياة الناس وعلى مجتمعهم ، فهي بهذا مفهومه في المنطقة العربية كلها ، وهي في نفس الوقت قادرة على التطور مع الناس وبالناس . ولهذا قد ظل الأدب الشعبي بعامة ، وخاصة القصص الشعبي في ألف ليلة وليلة ، والسير الشعبية العربية الكبرى ، اداة اتصال وجداني عند العرب في كل العصور وكل البيئات ، في الوقت الذي انفصلت فيه الآداب العامية وتقوقعت على ذاتها ، وفي الوقت الذي عجزت فيه الفصحى أن تصل إلى كل الطبقات الاجتماعية والثقافية العربية[١٣]. ومن هنا ثالثا فإن الأدب الشعبي ليس منتوج طبقة العامة من الشعب ، وليس هو أدب العوام . بل هو تعبير عن الشعب بكل طبقاته الاجتماعية والثقافية بوجه عام . وقد وقع كثيرون في هذا الخطأ واعتبروا الأدب الشعبي هو أدب الفلاحين والطبقات الدنيا في المدينة . . وقد دفعت عدة عوامل إلى هذا الخطأ : منها أن جامع الأدب الشعبي غالبا ما يبدأ عملية الجمع بين أبناء هذه الطبقة لأنها الأكثر بعدا عن المتغيرات الطارئة في العادات والتقاليد والتي تسرع إليها الطبقات الثرية المحبة للتغيير (والمودات) الجديدة بطبيعة حبها للبروز والظهور . وإظهار علامات الثراء ، والرغبة في التميز ، والاختلاف عن المجموع . . فهي - أي الطبقات الثرية - أسرع إلى تقليد الوافد والغريب . وهي - أي الطبقات الثرية - أميل إلى أن تقود حركة التغيير في المظهر والسلوك وأنماط الثقافة المتعددة . . بينما ترتبط الطبقات العاملة بالأرض وقيم العمل ، أي بالإنتاج ، وهذا الارتباط يفرض التمسك بتقاليد الأرض وتقاليد العمل التي هي جزء من عملية الإنتاج ذاتها ، وتلقين الأساسيات والتفاصيل جزء من استمرار موروث الأرض ، وموروث العمل ومهاراته وأسراره . ومن هنا كان اتجاه الدارسين عن المأثور الشعبي يتجهون إلى هذه الطبقات التي هي بطبيعتها أكثر حفاظا على التراث ، وأشد تمسكا بالتقاليد والعادات الموروثة . . ولو أن دخول الوسائل الإعلامية الصوتية والمرئية بشكل مكثف في حياة هذه الطبقات يهدد هذا الحفاظ ، ويزعزع من استمرار ارتباطها بالموروث الشعبي ، ومن هنا كانت الدعوة إلى سرعة جمع المأثورات الشعبية قبل انقراضها بدخول القيم والسلوكيات التي تزحف بها وسائل الإعلام مع المعاصرة دون تخطيط أو دراسة تضع الحفاظ على الموروث نصب عينيها . . فكلمة شعبي إذن لا تعني الانتماء إلى طبقة بعينها ، وإنما هي تعني التراث المشترك لكل طبقات الشعب وفئاته التي تجمعهم بنسبة ثقافية مشتركة وواحدة .

ومن هنا رابعا فإن البحث عن مؤلف فرد للنص الشعبي عملية شبه مستحيلة ، فالمؤلف الأصلي نواة النص الشعبي قد اختفى وراء القدرات الإبداعية المتتالية التي غيرت وحورت وأضافت في حركة هذا النص عبر الزمان وعبر المكان معا . فالنص الشعبي وإن ابتدأ من عند فرد إلا أن هذا الفرد قد نسي ، ولم يعد اسمه هاما أو مذكورا ، وإنما تضافرت عليه قوى أخرى

---

(١٣) ساد عند عامة المثقفين ، وخاصة رجال الإعلام إطلاق الأدب الشعبي والفن الشعبي على آداب العامية وفنون العامية المختلفة ، فسمعت في الإذاعات العربية برامج الأدب الشعبي التي تقدم إنتاج أدباء وكتاب العامية ، وشوهدت في التلفزيونات العربية في بلادنا برامج باسم الأدب الشعبي يقدم فنون القول العامية الموزونة والمحكية دون تحرج ودون احتراز ، واكتملت الدائرة حين بدأت الجرائد في كل الوطن العربي دون استثناء ، تخصص صفحات للشعر العامى تحت اسم الشعر الشعبي أو الأدب الشعبي ، وأصبح من المألوف أن يسمى شاعر العامية شاعرا شعبيا لمجرد أنه يستعمل العامية في إبداعه الشعري .

غيره ، وتستمر هذه القوى في الإضافة إليه إلى أن تثبت حركة النص في التداول الشفاهي بتدوينه . وهناك مقولة هامة تشرح هذا الأمر وتوضحه ، وهي أن مؤلف النص الشعبي الحقيقي هو متلقيه . . إذ أن النص حتى لحظة ثباته بتدوينه ملك لكل بيئة جديدة يدخلها ، وملك أيضا لكل زمن جديد يصل إليه . وكل بيئة يتقدم راوي النص فيها بإعادة الصياغة لتلائم لغتها وظروفها ، وتعبر عنها ، وكل زمن يتقدم راوي النص فيه بإعادة الصياغة ليلائم روح الزمن الجديد ولغته وظروفه المتغيرة السياسية والاجتماعية أيضا . . ومن هنا فإن كل راو للسيرة الشعبية ، والأدب الشعبي في عمومه ، ممن يحترفون روايته للجماهير يعتبر نسخة حية مستقلة للنص الذي يرويه . . وكذلك الأمر بالنسبة لحفظة التراث الشعبي ممن يحفظون سيرة شعبية أو نصا شعبيا بذاته هواية وحبا ، يعتبرون أيضا نسخا مستقلة حية للنص الذي يحفظونه . . أما الأسماء التي ترد في السير الشعبية وتنسب العمل إلى قائل أو آخر ، ففي الغالب الأعم تشير هذه الأسماء إلى رواة متعددين أخذ عنهم الراوي الجديد نصه الذي يرويه ، فهذا الراوي الجديد يرمز إلى نفسه بكلمة (قال الراوي). ثم يشير إلى مصادره بكلمة (قال فلان). . ويبدو هذا واضحا في سيرة عنترة بن شداد ، إذ ينقل الراوي في الأجزاء الأولى التي تتحدث عن أخبار الأنبياء وملوك العرب القدماء عن (وهب بن منبه) أو عن (الرواة الحفظة) أو عن (ابن عباس)، فإذا ما دخل على حياة عنترة نفسه روى عن (الأصمعي). . ومعروف أن الأصمعي روى أخبار عنترة بن شداد شاعر المعلقات العبسي ، كما هو معروف أن وهب بن منبه مرجع رئيسي عند رواة أخبار الأمم القديمة التي سكنت الجزيرة العربية في شمالها وجنوبها ، وقد اعتمد على رواياته الكثير من المفسرين في الإشارات إلى الأمم البائدة . . واضح ان التقليد العربي في نسبة القول إلى قائله مطبق هنا كما هو مطبق في كتب الأخبار والأنساب والأدب ، وإذا كان هناك داخل هذا التقليد تقليد آخر ، هو الانتحال ، أي انتحل القول ونسبته إلى ثقة ، أو إلى مصدر مظان الثقة لتأكيد صدقه ، رغم أنه خبر أو قول أو نص شعري موضوع ، فنحن نجد أن المسألة تتم بلا تحرج علمي ، فالتأليف هنا أصيل ، ولم يسأل أحد ، ولن يسأل أحد في نص أدبي عن الصدق التاريخي ، بل يسأل دائما عن الصدق الفني ، فيقين التأليف على ألسنة هذه المصادر أصل ووارد ومسلم به ، أما أسماء المصادر فتأتي لتتحدث عن المصدر بشكل عام لا بشكل نصي . . ويراد منها تأكيد رائحة الحقيقة والإيهام بها . . ومن هذا الباب ما جاء في نهاية الجزء الخامس والخمسين والأخير من سيرة عنترة ، حيث يتنحى الراوي ، ولا يقول كالمعتاد (قال الراوي). . بل يقول (قال المؤلف) ويورد نصا يحدد فيه زمن الانتهاء من كتابتها فيقول) (وقال مؤلف هذه السيرة الحجازية وهو الأصمعي رضي الله عنه ، (كان الفراغ من تأليفها يوم الجمعة المبارك من أواخر جمادي الثاني سنة ٤٧٣ من الهجرة النبوية الشريفة ، في أيام الخليفة أمير المؤمنين هارون الرشيد العباسي)[١٤] فالنسبة للأصمعي هنا لا تعني شيئا ، لأن الراوي في نص السيرة ، يورده في مظان نسبة القول اليه . تماما كما يورد عبدالله بن عباس ووهب بن منبه ، ثم يعود إلى

(١٤) يعقب الدكتور محمود ذهني في كتابه سيرة عنتره ط : دار المعارف ص ١٣١ على هذه العبارة بقوله (من العسير أن تمر هذه العبارة التي تقرن عام ٤٧٣ هـ بالأصمعي وبالرشيد ، إذ أنه من التواريخ الثابتة وفاة الرشيد عام ١٩٣ هـ ، ومن التواريخ الاحتمالية وفاة الأصمعي عام ٢١٠ هـ أو على الأصح بين عامي ٢٠٨ و ٢١٠ هـ ، وعلى ذلك فإنه لايمكن بأي حال من الأحوال أن يكون الأصمعي هو الذي كتب هذه النسخة من السيرة وانتهى منها عام ٤٧٣ هـ . كما لايمكن بأي حال من الأحوال أن يكون ذلك قد حدث إبان خلافة الرشيد العباسي) .

السياق فيقول (قال الراوي) . . كما أن هذا النص نفسه يحمل في طياته ما يؤكد كلامنا إذ يستأنف حديثه قائلا : (وقد أرشدني إلى تأليفها رغبة في سماع قولها ونشرها ونظمها ، وقد جمعت ما عندي من الأوراق مما سمعته عن سيرة عنتر بن شداد المشهور في سائر الآفاق ، وأضفت ما رأيته بعيني ، ورتبت القوافي على بعضها بحسن نظام من زيادة ولا نقصان ، وانقيتها من زبدة الكلام فهو يؤكد انها كانت معروفه ومتداولة بين الناس قبله ، بل إن بعضها كان مدونا على الأوراق ، وأضاف إليه ، ورتب وزاد وانتقى . . فعملية (التأليف) كما يصفها هنا عملية صياغة بالمعنى المتعارف عليه . وليست إبداعا من فراغ ، كما أنها ليست عملية ابتداء قدر ما هي عملية انتهاء . وبالنسبة للعمل الشعبي ، تكون هذه العملية التي يصفها هي عملية تثبيت النص وتدوينه بصورة نهائية ، لا عملية تناقل فولكلوري في مرحلة من مراحل انتقال السيرة من راو إلى راو آخر . . والأصمعي كما ذكر الراوي في صلب السيرة مصدر من مصادرها تماما كوهب بن منبه وعبدالله بن عباس وغيرهم ممن نرجح أنهم رواة سابقون للسيرة كأبي عبيدة وجهينة والبلخي ، وغيرهم . فمؤلف السيرة يلجأ إلى اسم الأصمعي ليعطي للسيرة أهمية خاصة بانتسابها إلى عالم علامة له شهرته ومكانته في الحياة الأدبية وخاصة كمصدر رئيسي لشعر عنترة العبسي وأخباره . ويزيد المؤلف من أهمية سيرته بذكر طائفة أخرى من الأسماء في آخر السيرة كمصادر لا يرقى إليها الشك ، إذ يقول : (وهذه السيرة الحجازية قد رويتها بروايات قوية عن الحمزة وعن أبي طالب وعن عمرو بن معديكرب وعن حاتم طي وعن امريء القيس الكندي وعن حازم المكي وعن عبيدة وعن عامر بن طفيل ، فإنه بعد عنترة تداولت أفعاله على ألسن العرب)[١٥] وواضح أن المؤلف يتلمس الأسماء المشهورة من رواة وكتاب وشعراء معروفين لينسب إليهم السيرة كما نسبها إلى الأصمعي .

وبنفس الطريقة نسب راوي سيرة حمزة البهلوان إلى ابن الأثير إذ يقول في نهاية الجزء التاسع والعشرين (تمت بعون الله وحسن توفيقه قصة الأمير حمزة الشهير بحمزة العرب في ٢٩ جزءا ، باسلوب الروائي الشهير والعالم الجليل ابن الاثير) . . وواضح أن ابن الأثير لم يكن روائيا ، ولم يشتهر عنه التأليف الروائي ، ولكنها محاولة النسبة إلى واحد من العلماء الذين يكسبون العمل احتراما عند المتلقين . . وعلى هذا النسق يأتي ذكر الأصمعي وابن هشام كبعض مصادر سيرة الأميرة ذات الهمة وولدها عبدالوهاب . إلا أن النص المطبوع للسيرة يحدد في الصفحة الأولى أسماء الرواة ، وهو لا يطلق عليهم نعت المؤلفين أو نعت الروائيين وانما هم رواة ، فتقول السيرة العجيبة ، وما فيها من الأحاديث المطرفة الغريبة . هو علي بن موسى الناقبي ، والمهذب بن بكر المازني ، وصالح الجعفري ، ويزيد بن عمار الموفي ، وعبدالله بن وهب اليماني ، وعوف بن فهد الفزاري ، وسعد بن مالك التميمي ، وأحمد الشمشاطي ، وصابر المرعشي ، ونجد بن هشام العارمي . قالوا جميعا والله أعلم بما غاب عن الأبصار ، وسبق إلى الظنون والأفكار)[١٦] فهو قد جمع لنا أسماء المشهورين من الرواة في عصره دون ان يدعي أن أحدهم قد ألف السيرة ، أو أنه هو نفسه قد قام بعملية التأليف . ويريحنا جامع سيرة فارس اليمن الملك سيف بن ذي يزن من الظن أو التخبط فيقول في صراحة : (قال الراوي أبو

---

(١٥) انظر سيرة عنترة بن شداد طبعة المكتبة السعيدية المجلد الأول والمجلد الثامن .

(١٦) انظر المجلد الأول من سيرة الأميرة ذات الهمة وولدها عبدالوهاب : ط : مكتبة عبدالحميد حنفي بالقاهرة . الجزء الأول . وص ١٠ من الجزء الثاني . وص ٥٢ من الجزء السابع .

المعالي راوي سيرة أبي الأمصار وسائق الفيل من أرض الحبشة إلى هذه الديار وبالله التوفيق) . . فيحدد لنا وظيفته فهو راو للسيرة لا غيره ، واسمه فهو أبو المعالي ، ووطنه فهو من مصر . . ولم يدخلنا هو الآخر في متاهة البحث عن مؤلف للسيرة[١٧] أما سيرة الظاهر بيبرس فهي توقعنا في أشكال من نوع آخر تماما . فالسيرة تظل تسير بشكلها القصصي الذي اعتدناه في باقي السير من ارتباط بالبطل وبأحداث عصره في مواجهة أعدائه وأعداء الأمة حتى موت الظاهر بيبرس ثم إلى نهاية عصر قلاوون ، ويتغير الأمر بالسير تماما فتتحول في نهاية الجزء التاسع والأربعين وطوال الجزء الخمسين إلى سرد تاريخي لأسماء الملوك والشراكسة وأفعالهم بطريقة الكتابة التاريخية التي تهتم بذكر لقاء الملك وأعماله ويوم توليه ويوم وفاته حتى نهاية السلاطين من حكام المماليك الشراكسة أي حتى نهاية السلطان الغوري .[١٨] ثم يدخل في حكم العثمانيين وسلاطينهم ويورد أحداث الحرب العثمانية الروسية ، وحروب العثمانيين مع دول أوروبا حتى نهاية حكم السلطان عبدالحميد الثاني[١٩] فيدخل في الحديث عن ولاية محمد علي وخلفائه إبراهيم وعباس الأول وسعيد واسماعيل وتوفيق ، ثم الثورة العرابية حتى نهايتها ويقف عند وفاة الخديوي توفيق وينهي سرده التاريخي الذي يدخل في حدود المعاصرة عند ولاية عباس حلمي الثاني . وواضح أن انتشار السيرة قد أغرى السلطة أيام عباس حلمي بالزج بوجهة النظر الرسمية في الثورة العرابية ضمن هذا العمل الشعبي الذي يصل إلى قلوب كل الطبقات بما فيها العامة ، أو بالذات العامة من الذين تعاطفت مع الثورة العربية وجدانيا وسياسيا . فنحن إذن أمام نص من نصوص السيرة استغل استغلالا سياسيا في فترة تدوينه ، أو في لحظة ثباته وخروجه من التداول الشفاهي إلى مرحلة التدوين . ومن هنا تكون نظرتنا إلى ما ذكرته السيرة عن رواتها أو مؤلفيها متسمة بالحذر . تقول السيرة في الصفحة الثانية من جزئها الأول : (تأليف السادات الكرام المشهورين بالعلم وعلو المقام نبراس الإفهام الديناري ووافقه على ذلك الدويداري وهما بذلك أعظم داري ، ثم ناظر الجيش وكاتم السر والصاحب ، فكل من هؤلاء له بحر فيها ، وما يخصها من معانيها ومبانيها ، وما أرخوه ، وما شاهدوه ، وما نقلوه عن السادة من إخوانهم الذين يعتمدون من كلام الصدق عليهم ، وما عاينوه من كرامات الأولياء ، ومعجزات الأنبياء ، وسنذكر كل شيء في مكانه ، بعون الله وسلطانه) . . وسنلاحظ أولا أنه فصل بثم ، بين الدويداري والديناري ، وبين باقي من ذكرهم من المؤلفين) . . وسنلاحظ ثانيا أنه فصل بين المجموعتين بعبارة لا داعي لها إلا لتبيان الفصل وتأكيده وهي عبارة (وهما بذلك أعظم داري) . . وسنلاحظ ثالثا أنه في صلب السيرة يقول كثيرا (قال الراوي وهو الديناري رحمه الله) أو هو (الدويداري رحمه الله) . . ولا يذكر أحدا من المجموعة الثانية بعد عبارة (قال الراوي) في طول السيرة . وهذا الفصل بين المجموعتين يجعلنا نتجه إلى أن الرواة الحقيقيين الذين اعتمد عليها الراوي الأخير هما الديناري والدويداري ، أما باقي الرواة فهم أصحاب الرقابة السياسية وأصحاب الإضافة للجزء التاريخي الذي أكملت به السيرة لتخدم عصر تدوينها

(١٧) انظر ص ٢ من الجزء الأول من سيرة فارس اليمن الملك سيف بن ذي يزن ط المكتبة السعيدية بالأزهر .

(١٨) تورد سيرة الظاهر في المجلد الخامس من ط مكتبة عبدالحميد حنفي جدولا طريفا بأسماء ولاة مصر من الهجرة وحتى نهاية حكم السلطان الغورى صفحات ٣٥٦ ـ ٣٥٧ ـ ٣٥٨ ـ ٣٥٩ ـ ٣٦٠ .

(١٩) في ص ٣٩٣ من المجلد الخامس من سيرة الظاهر جدول بسلاطين بني عثمان من الغازي سليم خان إلى السلطان عبدالحميد خان الثاني .

الأخير . ويؤكد هذا الاتجاه أن أسماء المجموعة الثانية لم تـذكر وإنمـا ذكرت وظـائفهم فحسب ، فهم (نـاظـر الجيش ، وكاتم السر ، والصاحب) . . ولعلهم أعضاء لجنة كونت لمـراجعة السيـرة وصياغتهـا بما يتـلاءم مع الظروف السياسية للبلاد وربطها بحاكم البلاد المعاصر في ذلك الحين وبأسرته ، وأعرف أن هذا الاتجاه سيفتح مجالات كثيرة للجدل والنقاش ، ولكننا نستند إلى مـا حـدث للإليـاذه والأديسة في عصـر سترانـوس حـاكم أثينا . . كما نستند إلى الجرعة السياسيـة الضخمة التي تحملها سيرة الظاهر بيبرس[٢٠] وسنلاحظ أخيـرا على هذه العبارة أنها رغم أنها أسمت كل هؤلاء بالمؤلفين إلا أنها ذكرت في تفصيل عملهم قولها : (فكل من هؤلاء له بحر فيها وما يخصها من معانيها ومبانيها وما أرخوه وما شاهدوه وما نقلوه من السادة إخوانهم الذين يعتمدون من كلام الصدق عليهم) . . فالتأليف عنده في مرحلة هو الحفظ والنقل وهو الرواية ، وهو عنده أيضا إضافة وهو ما تم في الجزء التاريخي الذي أشرنا إليه .

فهذه الأسماء الواردة في السيرة إذن إما أسماء المصادر التي اعتمد عليها الرواة كالأصمعي وابن الاثـير وابن هشام وغيرهـم ، وإما رواة شعبيون نقل عنهم أصحاب النسخة الأخيرة التي دونت وثبتت ، وإما مجموعـة من الرقباء تطفلوا على السيـرة الشعبية لسبب سيـاسي في عصر تدوين السيرة الأخيرة ، أو في عصر دخولها دنيا الطباعة كما حدث بالنسبة لسيرة الظاهر بيبرس .

ومن هنا خامسا فإن الدعوة إلى تحقيق النص الشعبي تحقيقا علميا ، كـما تعودنـا في النصوص التـراثية غـير منطقية ، وغير علمية على السواء . . فالتحقيق العلمي للنص يقتضي وجـود النسخة الام ، أو أقـرب النسخ المخطوطة إلى هذه النسخة ، وهذا متعذر بالنسبة للنص الشعبي ، فليست هناك نسخة أم . وإن وجدت فهي تمثل بداية مرحلة ثبات النص بتدوينه ، وهي بهذا نسخة عصـر معين ، أو بيئـة معينة في زمن بـذاته . أي أنها النسخة التي عرفت في هذه البيئة في هذا الزمن . وأهمية دراستهـا أنها قـد تفيـد في تتبـع عمليـة التـراكم الفولكلوري . ومعرفة الإسقاطات التي أدخلها العصر وأدخلتها البيئة . أما النص نفسه فهـو يتحدد في كـل بيئة ، ومتطور مع كل عصر . وما يـوجد في مكتبـات العالم من نسخ لسيرة معينة لا يعدو أن يكون نسخا لقطع منهـا ، أو نسخا لنفس النسخـة التي ثبتت بالـطباعـة والنشر ، ودراستها تدخل في باب تصنيف المكتبات أكثر من دخولها في عملية تحقيق النص تحقيقا علميا[٢١] .

● ● ●

السير الشعبية العـربية التي وصلت إلينـا حتى الآن محصورة وقليلة ، ورغم ضخامة كل سيرة على حدة إلا

(٢٠) يقول الدكتور محمد مندور في كتابه فن الشعر ط المكتبة الثقافية ونشر دار القلم ص ٨ ومابعدها : (. . يظن أن الملحمتين اللتين تعتبران المثل الأعلى لهذا الفن - يعني فن الملاحم - وهما الإلياذة والأوديسة ، لم يبتكرهما شاعر بعينه ، وإنما ابتكر أجزاءها المختلفة شعراء شعبيون متعددون ، ثم جاء هوميروس - إذ أسلمنا بصحة وجوده التاريخي - فوعى في ذاكرته كل تلك الأجزاء ، ولربما أضاف إليها أجزاء من ابتكاره ، ثم أخذ يجوب بلاد اليونان ومعه قيثارته أو ربابته منشدا على نغماتها تلك الأشعار الرائعة بما فيها من سحر البساطة ونضرة الجمال الذي يشبه جمال الطفولة ، حتى اذا جاء القرن الخامس قبل الميلاد ، رأى بين سترانوس حاكم أثينا ، أن يؤلف لجنة من الأدباء والشعراء لتدوين هاتين الملحمتين حفظا لهما من الضياع ، ولما كان الخيال الشعرى قد احتفظ بذكرى هوميروس الشاعر القدير ، وتوارثت الأجيال أنباء شهرته الذائعة فقد نسبت الملحمتان إليه .) .

(٢١) حصر المستشرق بروكلمان مخطوطات سيرة عنترة في مكتبات العالم في نص كامل بدار الكتب المصرية و٩ قطع متناثرة في مكتبات برلين وباريس وميونخ ولندن وغيرها . وقد قام الدكتور محمود ذهني في كتابه (سيرة عنترة بن شداد) بمراجعة مخطوط دار الكتب على النسخة الشعبية المتداولة من المكتبة السعيدية ، ولم تخرج المقارنة إلا بفروق طفيفة ، وانما أكدت تطابق النسختين راجع سيرة عنترة بن شداد للدكتوز محمود ذهنى طبعة المعارف ص ١٢٩ وما بعدها .

أننا نذهب إلى أن الكثير من السير الشعبية لم يصل إلينا ، إما لأنه قد فقد أو أهمل ، أو لأننا لم نحصل على نسخة مدونة منه في وقت مناسب بحيث تحفظه لنا حتى اليوم ، ومات مع من مات من حفظته ورواته . . وإلى جوار السير الشعبية المحلية التي تعرفها البيئات العربية المختلفة لأبطال محليين ، وبعض أولياء الله الصالحين المحليين (٢٢) حظيت مجموعة من الأعمال بالذيوع العربي العام ، وأصبحت بهذا أدبا شعبيا يسير من المحيط إلى الخليج ، ويستمر عبر الزمان وعبر المكان ، وعرفت منه طبعات شامية وحجازية ومصرية ومغربية وعراقية . ومن هذه الأعمال الشعبية التي عرفناها حتى الآن : سير : الزير سالم وعنتره بن شداد وذات الهمة وحمزة البهلوان وفيروز شاه ، وسيف بن ذي يزن والظاهر بيبرس وعلى الزيبق والسيرة الهلالية بنسخها المتعددة . (٢٣) وهذه السير ـ ما عدا السيرة الهلالية وحدها ـ سير نثرية تأخذ القالب الروائي ، وتقدم كل منها علاجا روائيا لمرحلة هامة من مراحل تاريخ الأمة العربية الإسلامية في صراعها ضد القوى المحيطة بها ، الطامعة فيها ، والمتنافسة معها في بسط النفوذ على المنطقة كلها . فهي في مجموعها سجل لتوحد العرب كقبائل مرة ، ولتوحد المسلمين كعرقيات مختلفة مرة أخرى ، في مواجهة الفرس والأحباش والروم والصليبيين . . وهذا البعد السياسي أساس ضروري في السير التي خرجت من محليتها إلى إطار التلقي العربي العام . بل ربما كان هو السبب في خروجها من الانتشار المحلي الضيق إلى مجال الانتشار العربي العام . فالفكرة هنا ليست سياسية وحسب ، ولكنها سياسية مرتبطة ارتباطا جذريا وأساسيا بالفكر الديني الإسلامي . فالدولة دولة إسلامية ، والدفاع عنها دفاع عن الأرض والعقيدة في آن واحد . ومن هنا لم تكن وراء الحروب الإسلامية مجرد الفكرة الوطنية ، والدفاع عن الحدود السياسية ، والذود عن حرية البلاد . . بل كان وراءها دائما الفكرة الدينية والدفاع عن العقيدة ، والذود عن حرية الفكر الإسلامي . . وهذا هو الذي أدى إلى ذيوعها وانتشارها ، لأن تأصل الفكر الديني في الدولة الإسلامية ربط أولا بين الإنسان والعقيدة ، وربط ثانيا بين العقيدة والأرض ، وربط ثالثا الإنسان والعقيدة معا بمعنى الحرية التي لا تتجزأ ، فالإنسان الحر تصح عقيدته ، والعقيدة الصحيحة تخلق بالأساس الإنسان الحر . . ومن هنا امتزج البعدان القومي والديني في مزيج فكري ووجداني موحد . . ومن هنا أيضا امتزج معنى العروبة بالإسلام ، فالعروبة هي البعد القومي ، والإسلام هو البعد الديني ، وهما معا يكونان الإنسان في الدولة الإسلامية في جميع عصورها قوميا وعقائديا في وقت واحد .

ولعل هذا هو أحد الفروق الأساسية بين السيرة الشعبية العربية ، والملحمة الشعبية الإغريقية ، هما يلتقيان في تسجيل حروب أمتيهما ، وقصص أبطالها ، ولكنهما يفترقان في عدة أمور ، منها الشعر ، فالملحمة

(٢٢) في مصر هناك قصص شعبية محليه لم ترق إلى مصاف السير وإلى أن تكون من الأعمال الشعبية العربية المتداولة في كل البيئات العربية الأخرى ، وكذلك الحال بالنسبة لكل البيئات العربية المختلفة ، فهذه الأعمال تدور في إطار بيئاتها ويحفظها رواتها المحليون ، ولكنها لم تستطيع قهر حاجز المحلية لتكون شعبية كالسير الشعبية المعروفة . ومنها في مصر على سبيل المثال : سيرة السيد البدوي ، والفرغلي والمرسي أبو العباس وغيرهم من الأولياء ، وقصص أدهم الشرقاوي وبهية ويسن وشفيقة ومتولي ، وصبر أيوب وغيرها كثير .

(٢٣) هناك سيرة مجهضة ، إن صح التعبير ، عثرت عليها في قراءاتي عن تاريخ عمان ، هي سيرة مالك بن فهم الأزدي وتحكي رحلته الى عمان ، ومعاركه مع الفرس لتحرير عمان ، ومغامراته هو وأولاده بين عمان وفارس ، وقد وردت هذه السيرة بطريقة مختصرة في بعض كتب التاريخ العماني التي حققتها وزارة الثقافة العمانية وطبعتها مؤخرا ، وقد حاولت التعرض لهذه السيرة بتقديم معاصر ، ولكني وقفت عند الجزء الأول منها فقط ، وأحسب أنها أكثر ثراء من هذا بكثير ، إلا أنه من الواضح أنها كانت منتشرة في حدود عمان فقط ـ راجع للكاتب : في بلاد السندباد ط دار الهلال .

عمل شعري ، والسيرة عمل نثري بالدرجة الأولى ، ومنها أن الملاحم وإن كانت قومية الاتجاه إلا أن عنصر العقيدة يغيب عنها تماما ، بينما هو في السيرة شديد الحضور ، بل وأساسي وجوهري في بناء النسيج الروائي للسيرة نفسها ، يتحكم في أهداف الأبطال وتكوين شخصياتهم ، كما تتحكم في الأحداث وتحولاتها ونموها الفني . . ومنها أيضا أن الملامح الفردية في البطل قد كرست تكريسا شديدا بحيث امتزجت شخصية البطولة بشخصيات الآلهة الوثنين ، وتداخلت عوالم البشر بعوامل الآلهة ، وقد أدت الفردية المتميزة لبطل الملاحم إلى بطل التراجيديات اليونانية ، التي يواجه فيها البطل القدر مواجهة درامية تنتهي عادة نهاية فاجعة بالنسبة للبطل . والبطولة الملحمية من هذا النوع التراجيدي عرفها القصص العربي القديم في قصص عاد وثمود ، وقصص الملوك التبابعة في الجنوب . وحكايات الزير سالم وحسان اليماني وغيرهم ، كما تعرفها السير الشعبية في المرحلة الأولى من وجود البطل ، وهي مرحلة الولادة ، ومرحلة التكوين ، وليس هذا غريبا ، بل هو أمر منطقي أن يسير التعبير العربي في نفس المسار الذي سارت فيه أشكال التعبير عند الشعوب الأخرى ، وأن يمر بنفس المراحل التي مرت بها الآداب الأخرى . فيبدأ من الأسطورة المصاحبة للطقس الوثني العبادي ، والتي يفسر ويعلل ويؤرخ عن طريقها لوقع الوجود حوله على عقله ووجدانه جميعا . وأن تكون الأسطورة هي مجال التعبير عن احتكاكه الواعي بمتغيرات الحياة حوله ، تلك المتغيرات التي لا يجد في مرحلة وجوده البدائي الأول من قدراته الذهنية أو المعرفية ما يفسرها له ، وما يعلل سببها ، وما يحقق له كيفية سليمة للتعامل معها . . والبطل في الأسطورة إله أو رمز لهذا الإله الطقسي المعبدي الذي تحاول الطقوس التقرب إليه ، عن طريق تمثيل معاركه مع أعدائه من آلهه الشر . وتحاول الرمز لحركته في الكون بتجسيد يمثله البطل ، سواء كان الإله هو الشمس ، أو هو المطر أو هو حيوان خرافي شرير اخترعته المخيلة البدائية ليمثل قوة غامضة كقوة المرض أو الموت أو الجفاف . . ثم تأتي مرحلة تشترك فيها قوى إنسانية لعبت دورا تاريخيا في حيات الناس في مرحلة ما من مراحل حياته ، مع الأبطال الآلهة ، ويبدأ الإنسان في التعبير عن تاريخه ، وتدوينه وتفسيره في إطار الأسطوتارخية التي يتداخل فيها عالم الآلهة بعالم البشر ، ويحس فيها الإنسان بقصوره ومحدوديته ، وهزيمته الحتمية المؤكدة . ويدخل تدريجيا من مرحلة الأسطورة إلى مرحلة التعبير الملحمي الصاخب بالمغامرة النبيلة ، والمحاولة الفذة ، المحكومة دائما بقدرة الإنسان المحدودة عن تجاوز إمكانياته في مواجهة القوى المطلقة التي تتحرر من المكان ومن الزمان ومن الفناء جميعا (٢٤) ثم يبدأ الدخول إلى عالم التعبير عن المواجهة بين الإنسان وهذه القوى في التراجيديا . وقبل أن يصل الأدب العربي إلى هذه المرحلة الأخيرة حدث في الوجدان العربي شيء هام وأسى أوقف هذا المسار الذي استمر طبيعيا في آداب الشعوب الأخرى فأنتجت الملاحم والتراجيديا ، وتوقف عند العرب فأجهضت الملاحم ، ولم تظهر التراجيديا أصلا . ذلك أن المسار الفكري والوجداني لهذا التعبير ارتبط منذ الأسطورة بالعلاقة المبهمة عند الإنسان بينه وبين خالقه . وإحساسه الدائم أنه معه في شد وجذب ، لا بد أن يقدم له القرابين ، ويقيم له الطقوس ليرضى عنه ويبعد قوى الشر عن زرعه وصيده وحياته نفسها . وهو مرة يستطيع أن يترضاه ، ومرات يخفق في إرضائه . وكل أمور حياته مرتبطة بهذا المسار

---

(٢٤) راجع الغصن الذهبي لسير جيمس فريزر ، والأساطير لأحمد كمال زكي ، وعلم الفولكلور لالكسندر كراب . وغيرها .

القلق في علاقته بآلهته . . فأقام لها التماثيل والمعابد ، وحمل رموزا لها مع رحلاته وجولاته ، واخترع من المعارف البدائية ما يكشف له بعض أسرارها في إطار العمل البدائي الأول وهو السحر ، وأنتدب لها من بينه من يحس أنهم الأقرب فهما لطلباتهم ، والأكثر معرفة بإرادتهم ، والأكثر قدرة على التأثير فيهم ، وهم الكهنة (٢٥) ثم جاء الإسلام فحسم كل هذه القضايا المعلقة ، وألغى كل هذه الآلهة نهائيا ، وبالتالي ألغى كل ما تناقله العرب حولها من معطيات أدبية ، ومن مأثورات قولية وغير قولية ، دخلت في صلب الثقافة الشعبية العربية القديمة قبل الإسلام . وجاء الإسلام لربط العرب بالله وحده دون شريك ، ودون تجسيد ، ودون علاقة ما بينه وبين الحياة البشرية القائمة بالعقل ، وأعلن الإسلام حربه على الشرك ، وعلى الكفر ، وعلى تصور أى علاقة بين الله والبشر ، وإنما الله منزه ومتعال لم يلد ولم يولد ، ولم يكن له كفوا من أحد أبدا ، لا في الماضي ولا في الحاضر ، ولا في المستقبل . وهذا التحديد القاطع أنهى طموح الخيال الإنساني في تحميل عجزه على علاقات مشوهة بآلهته ، بل أنهى هؤلاء الآلهة أصلا وقضى على وجودهم كلية . . وتحمل الشيطان وحده عبء العلاقة بالإنسان ، إذ هو الذي أغواه حتى خرج من الجنة وأخرج معه ، ليظل كل منهما عدوا للآخر إلى يوم الدين . فالشيطان هو الذي يسعى بالشر في حياة الإنسان الخارجية ، وفي وجوده الداخلي نفسه ، إذ يزين له فعل الشر ، ويوسوس له في أعماقه بعصيان الله ، وتعريض نفسه للعذاب في الدنيا والآخرة معا . والملجأ من وسوسة الشيطان ومكائده هو الله وحده ، وهو الإيمان برسوله وكتابه ، وما أنزل من كتب ، ومن أوحى إليهم من رسل . فكل شيئا قد غدا واضحا وبينا ، وتحددت العلاقات والحدود ، الحرام بيّن والحرام بيّن ، ويزين الشيطان للناس الشر ، ويرحم الله عباده إن تخلصوا من أسر الشيطان وتابوا وأصلحوا ، ثم تابوا واتقوا وعملوا صالحا . .

كان لا بد إذن أن يختفي البطل المنحدر من صلب الأسطورة القديمة ، وكان لابد إذن أن يتوقف نمو الوجود الملحمي له ، وأن ينعدم تماما الوجود التراجيدي للبطل في التعبير العربي الفردي والشعبي على السواء ، وكان لابد أن يبحث الوجدان العربي عن شكل آخر من التعبير يحقق له التلاؤم مع صورة البطل في الوجود الفكري والعقائدي الجديد (٢٦) ونحن نذهب أن السير الشعبية العربية كفن قولى ظهرت استجابة لهذا البحث ، وتلبية لضرورة ظهور شكل إسلامي للتعبير الأدبي ليبعده عن مظان الارتباط بالأشكال الأدبية المنحدرة من الأسطورة الوثنية القديمة ، ويكون فيه الوفاء الفني لمتطلبات التعبير العربي المتجددة . . ولعل هذا هو الأساس في عدم ظهور المسرح بشكله اليوناني التقليدي عند العرب ، ولعله أيضا السر في أن البدايات الملحمية التي عرفها الشعر العربي القديم قد أجهضت وحلّت محلّها الروايات النثرية التي تمتلىء بالمقطوعات

(٢٥) راجع كتاب الأصنام لابن الكلبي وراجع فجر الإسلام لأحمد امين ، وتاريخ الأدب العربي لبروكلمان الجزء الأول ، والسيرة النبوية لابن هشام ، وكتب التفاسير في الإشارة الى عبادات الشمس والقمر والنجوم ، والحديث عن هبل ومناة ويغوث والزهرة واللات ، وغيرها من أصنام العرب في الكعبة وغير الكعبة ، وعن ثالثة الأثافي . وعن القداح .

(٢٦) راجع للكاتب بحث الجذور الشعبية للمسرح العربي ، نشر بعضه في مجلة البيان الكويتية ، ويطبع البحث كله تحت نفس العنوان في هيئة الكتاب بالقاهرة . وراجع كتاب (فن كتابة السيرة الشعبية) للكاتب بالاشتراك مع د . محمود ذهني ط . دار أقرأ بيروت .

الشعرية الطويلة ، بل وشديدة الطول في بعض الأحيان (٢٧) ولكنها مع ذلك تحتاج إلى السرد النثري والإضافة النثرية لتكون صلب هذه الملاحم بعد روايتها الجديدة في العصر الإسلامي ، فالمسرح اليوناني امتداد للمعبد وللملحمة (٢٨) ووقف تيار الامتداد أنهى احتمالات استمرار الملحمة وتطورها واستغلاليتها ، كما أنهى احتمال وجود المسرح بشكله التراجيدي الإغريقي المعروف . وتقدمت السيرة الشعبية العربية لتعدل من مسار الملحمة لتتواءم مع الرؤية الإسلامية ، ولتحل نهائيا وبشكل قاطع محل الدراما التي لم يصبح لوجودها ضرورة فنية واضحة . فالبطل الجديد ـ أعني بطل السيرة ـ يحقق غاية إسلامية ، وهدفا قوميا عقائديا حتى لو كان زمانه قبل الإسلام كسيف بن ذى يزن وعنترة بن شداد ، وحتى لو كان غير عربي من الناحية العرقية كالظاهر بيبرس وحمزة البهلوان ، فالبعد الزمني والبعد العرقي قد استبعدا في عملية الصياغة الإسلامية للسير الشعبية العربية . بل لعل استبعاد كل ما يربط المسلم بالتراكم الأسطوري بشكله الوثني القديم كان هدفا رئيسيا من أهداف التأليف الجديد في فن السير الشعبية العربية . بل لعله كان هدفا رئيسيا من أهداف المهتمين بالأدب عامة والشعر على وجه الخصوص ، مع استقرار حركة الدين الإسلامي ، وتمكنه من نفوس المؤمنين به والداخلين إليه من أبناء الديانات الأخرى وأبناء الشعوب المختلفة من غير سكان الجزيرة العربية . ذلك أن الموروث الأدبي بعامة ، والموروث الشعبي على وجه الخصوص مر بمصفاة دقيقة وضخمة ، بحيث اختفت من الذاكرة أو كادت ، العطاءات الأدبية التي تشير إلى العبادات الوثنية القديمة ، أو ترتبط ارتباطا ما بتبقيات الأساطير المرتبطة بالعبادات الوثنية القديمة ، وبحيث اختفت من الذاكرة أو كادت الممارسات الأدبية الشعبية والمعطيات القولية الشعبية ذات الجذور المرتبطة بالعادات والتقاليد الممارسة في عصور ما قبل الإسلام . وأبقت هذه المصفاة من ديوان العرب ما يحمل من الأخلاقيات والمثل ما لا يتعارض مع الفكر الإسلامي ، إن لم يكن يوافقه ويساند معطياته المثالية والخلقية والسلوكية تمام الموافقة ، أما الباقي فإما تجوهل فنسي ، وإما حذر منه بوضوح وجلاء ، وإما حور وبدل ليتلاءم مع الفكر السائد الجديد . أم الممارسات القولية المرتبطة بالعادات والتقاليد الممارسة فقد شنت عليها حرب قوية ومؤثرة ، واستبقى منها ما لا يضر ، وحذف منها ما هو مخالفة صريحة لتعاليم الإسلام كعقيدة وكفكر وكسلوك اجتماعي معا . . وهذه المعطيات الإسلامية الضخمة لم تفعل فعلها في المنقول والمحفوظ من النصوص وحسب ، وإنما هي عملت فعلها ، الأكيد في داخل نفوس وعقول المبدعين العرب ، فرديين أو شعبيين ، فأصبحوا لا يصدرون إلا عن فهم كامل لما يقال وكيف

---

(٢٧) فرض الذوق العربي نفسه في ضرورة وجود الشعر في القصة العربية القديمة ، وسنرى في الكتب التي ذكرت باعتبارها من مجالس معاوية كأخبار ملوك اليمن لعبيد بن شرية ، أن معاوية يطلب من عبيد الشعر في كل مناسبة تدعو إليه ، ويتردد في الكتاب قول معاوية لعبيد سألتك ألا تمر بشعر تحفظه فيما قاله إلا ذكرته . وكأنما القصة لاتصلح عنده إلا بالشعر يرد على ألسنة من يدور بينهم الحديث ، فيقول له : « سألتك ألا سددت حديثك ببعض ما قالوا من الشعر ولو ثلاثة أبيات » . . ويكثر الشعر في كتاب عبيد ، حتى لنكاد نرى تاريخ ملوك اليمن يأتي في كتابه على لسان ملوكها شعرا . . ففي قصة عاد الأوسط مثلا ، يصف عاد حربه مع الفرس في ٣٣ بيتا ، ثم هو إذ يتوجه إلى الشام يقول في ذلك شعرا يبلغ ٣٥ بيتا ، ثم يقف ليذكر قوته وسطوته وجبروته في ٣٤ بيتا هكذا . . وقد أحصينا في كتاب في الرواية العربية عصر التجميع ، ماجاء من شعر على لسان تبع الأوسط أحد أبطال كتابه الملحميين فكان ٦٩٤ بيتا من الشعر ، وهذا الشعر يروي حياة تبع كامله وغزواته وفتوحاته ومعاركه ممزوجة بتأملاته وآرائه ، كما نلمح في هذا الشعر ما يلقى الضوء على معارف العرب في عصره . وعلى تقاليدهم وعاداتهم . . راجع كتاب (في الرواية العربية ـ عصر التجميع ، طبعة دار الشروق ـ القاهرة) .

(٢٨) للدكتور مندور في كتابه فن الشعر ص ٩ جملة هامة في هذا المجال إذ يقول : (حتى رأينا شعراء التمثيليات يعترفون بأن مسرحياتهم ما هي إلا فتات تساقط من مائدة هوميروس) .

يقال في مرحلة ، ثم عن اقتناع وصدور عفوي ، عن رؤية واضحة في وجداناتهم وعقولهم تتمشى مع الفكر الإسلامي ولا تعارضه ، وإنما هي في الكثير من الأحيان تؤكده وتثبته بطريق مباشر وغير مباشر ، وخاصة في الطريق غير المباشر عن طريق العلاج الروائي للأحداث والأفكار الإسلامية والتاريخية بعامة كما بلورها وطورها فن السيرة الشعبية .

وقد لاحظ الدارسون المعاصرون قلة ما وصل إلينا من شعر قبل الإسلام ، وقصر الفترة الزمنية التي يمثلها وهي حوالي مائة وخمسين عاما فقط ، ويوردون قول أبو عمرو بن العلاء : (ما انتهى إليكم مما قالت العرب إلا أقلة ، ولو جاءكم وافر لجاءكم علم وشعر كثير) (٢٩) وقد ذكر برد كلماته في (تاريخ الأدب العربي) بدايات الشعر العربي وارتباطها بالطقوس المعبدية ، إلا أنه كان حذرا وطرق الموضوع بتحرج شديد . والواقع أن المسألة لا حرج فيها إذا ما وضعنا في اعتبارنا أن هذه النصوص التي تسربت قليلة بل ونادرة . وقد لجأ كثير من الدارسين والنقاد أخيرا إلى محاولة فهم الشعر ما قبل الإسلام على ضوء بعض الرموز فيه ، وعلاقات هذه الرموز بالممارسات الأسطورية والمعبدية القديمة ، وهي محاولات جادة ، ولكنها تقوم على الحدس والمقارنة ، وإرجاع المجهول إلى المعلوم ، وتطبيق قاعد البحث الأنثروبولوجية ، وكلها مع مشقتها والتزامها بالجدية تفتقد النصوص الصريحة والواضحة ، وهذه قد ضاعت واندثر أمرها ، وأصبح أمر العثور عليها مشكوكا فيه ، وإن كان الاجتهاد مشكورا ومطلوبا في آن واحد (٣٠)

والحقيقة أن أمر الشك في حجم الشعر الذي ذكره مؤرخوا الشعر الجاهلي وأصحاب كتب الحماسات والمختارات الشعرية ، يتناقض مع ما توارد عن احتفال العرب بالشعر ، واهتمامهم الواضح بأمره حتى ليعلقو المختار من قصائده على أستار الكعبة إلى جوار أصنامهم . وقد حاول الكثيرون منذ البداية الحصول على نماذج أخرى من هذا الشعر ، ولكن أن الواضح أن ما حصلوا عليه ليس إلا وضعا معاصرا لهم ، قيل لإرضائهم وافتقد نبرة الشعر التي تتماشى مع القصائد المعترف بها منه . من ذلك ما جاء في كتاب أخبار ملوك اليمن من حديثه مع معاوية بن أبي سفيان عن أمر عاد إذ يقول معاوية (وأبيك لقد أثبت وذكرت عجبا من حديثك عن عاد . وقد علمت أن الشعر ديوان العرب ، والدليل على أحاديثها وأفعالها ، والحاكم بينهم في الجاهلية ، وقد سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول (إن من الشعر لحكما) . . قال عبيد : قد صدقت يا معاوية ، إنه لما كان من وفد عاد ما كان وما قد حدثتك عنه ، وصارت عاد ووفدها أمثالا وأحاديث ، قالت فيها العرب أشعارا . . منها ما حفظناه ومنها ما لم نحفظه . . قال معاوية (فهات واسمعنى ما حفظته من ذلك) (٣١) . . والشعر الوارد طبعا لا يرقى في قيمته الشعرية إلى مستوى المعلقات أو غيرها مما جاء في ديوان العرب . بل إن التزام شعر ديوان العرب بأغراض محددة هي الفخر المرح والهجاء والرثاء والغزل والوصف . ينبىء عن تصنيف لموضوعات محددة ،

---

(٢٩) طبعات فحول الشعراء لمحمد بن سلام الجمحي الجزء الأول . وراجع الحيوان للجاحظ الجزء الأول .

(٣٠) حاول الدكتور مصطفى ناصف في عدة مقالات نقدية طرق هذا الموضوع ، كما طرقه الدكتور أحمد كمال زكي والدكتور إبراهيم عبدالرحمن ، وكتب الدكتور عز الدين اسماعيل كتابه عن المكونات الأولى للثقافة العربية في جهد واضح إلى هذا الاتجاه ، وكذلك الدكتور عوني عبدالرؤوف في كتابه البدايات الأولى للثقافة العربية . وخصص الدكتور على البطل صلب رسالته بعنوان (الصورة الفنية في الشعر العربي) للمحاولة العلمية الجادة في نفس الاتجاه . . وهناك اجتهادات أخرى مستمرة . .

(٣١) القصة وغيرها كثير من مثيلاتها وردت في أخبار ملوك اليمن ، المطبوع مع كتاب التيجان لوهب بن منية في كتاب واحد . أصدره مؤخرا مركز الدراسات والأبحاث اليمنية بصنعاء .

وهي في معظمها تعني بالعطاء الخارجي للمعنى ، ولا تدخل في صلب الانفعال الفني والخلجات الداخلية للشاعر ، الأمر الذي لا يترك لفحولة الشاعر وعمقه ، دون أن يرد في صلب هذه الأغراض ، هذا الالتزام يوحى بنوع من القواعد التي قام عليها الاختيار ، وقامت عليها أسس الاستبقاء أو الأستبعاد ، وهذا افتراض يحتاج إلى الكثير من التحميص والمناقشة لا أظن أن هنا مجاله . أو أن لدينا الأدوات للقيام به . . وإن كان حقل الدراسات الشعرية والنقدية مليء بمن يستطيعون الالتفات إليه ومناقشته ، ربما خرجنا بشيء جديد في هذا المجال . . ومع هذا فقد تسللت الكثير من النماذج الشعرية العربية القديمة التي ترتبط ببعض العادات والتقاليد ، وبحكايات الأمم السالفة ، وملوك التبابعة وبالأنبياء والأحداث مما بقى عنه الحفظة من أمثال عبيد بن شرية وغيره . ولكننا نذهب أن هذه المتبقيات إما موضوعه وضعا معاصرا لرواياتهم ، وإما منقولة حفظا عمن وصفوها في إطار الأحداث التاريخية القديمة ، وعلى ألسنة أبطالها ، ولكن مرت من المصفاة الأدبية الجديدة فلم تشر من متبقيات أصولها المرتبطة بالأساطير والعقائد والعادات إلا بالقليل النادر . وإذا كان قد حدث للشعر ، فشبيه به ما حدث لغيره من الروايات التاريخية ، والحكايات القديمة ، والموروث الفردي ، أو الشعبي من الأعمال النثرية .

●●●

إذا كنا نعتبر السير الشعبية العربية هي عطاء مرحلة الإبداع في دنيا الرواية العربية ذات الطابع الخاص الذي حددته الرؤ ية الإسلامية ، وحدده تغير مفهوم البطل في ظل الإسلام ، فنحن نذهب إلى أن هذه المرحلة قد سبقتها مرحلتان أساسيتان ، مهدتا لها ، ومكنتا من ظهورها . الأولى هي مرحلة التجميع . وهي مرحلة عكف فيها رواة حافظون على تجميع ما لديهم من حكايات وأخبار تمس الحياة العربية ، وحياة ملوكها وأبطالها ، وحياة أحداثها وحروبها وتجاربها قبل ظهور الإسلام ، استجابة لرغبة المفسرين الذين استوقفتهم إشارات القرآن الكريم إلى قصص الأنبياء . وحكايات الأمم السالفة ، ونعود هنا فنذكر نص السيوطي الذي يقول فيه : (وتلمحت طائفة ما فيه من قصص القرون السالفة والأمم الخالية ، ونقلوا أخبارهم ، ودونوا آثارهم ووقائعهم ، حتى ذكروا بدأ الدنيا وأول الأشياء ، وسموا ذلك بالتاريخ والقصص) . (٣٢) وهذا هو المدخل الأول الذي وجد فيه الحفاظ تنفسهم إلى تدوين ما عندهم من حكايات وأخبار قبل أن تندثر معهم ، وتزول بزوالهم . وعرفنا من أسماء هذه الطبقة . ابن اسحق ، ووهب بن منه وكعب الأحبار ، وعبيد بن شرية الجرهمي . ودغفل النسابة وهشام الكلبي ، ويذكر صاحب الفهرست مجموعة كبيرة منهم في الفن الأول من المقالة الثالثة من كتابه . (٣٣) وسنلاحظ أن معظمهم من المعمرين الذين عاشوا حتى الدولة الأموية ومنهم الجرهمي الذي أدرك زمان النبي صلى الله عليه وسلت وعاش حتى أيام عبدالملك بن مروان . ومع هذا يذكر لنا ابن النديم أسماء من روى عنهم من أحاديث أيام العرب وأحداثها وملوكها ، وسنلاحظ أن معظمهم كان يهوديا يمانيا كوهب وكعب الأحبار وغيرهما ، وأن منهم النصراني كعوانة بن الحكم بن العياض والنسابة البكري وغيرهما . وأهمية هذه الملاحظة ترتبط بمصادر معلوماتهم ، وخاصة عن أحداث الامم البائدة ، وقصص الأنبياء . فمعظم هذه المصادر ترجع إلى الكتب المقدسة السابقة للقرآن الكريم ، كما ترجع إلى كتب متوارثة

---

(٣٢) الاتقان في علوم القرآن الجزء الثاني للسيوطي .

(٣٣) الفهرست لابن النديم ط : المطبعة التجارية ص ١٣١ وما بعدها .

مليئة بالقصص ، ولم يصل إلينا من هذه الكتب الأخيرة شيء . (٣٤) وقد ذكر وهب بن منبه في كتابه التيجان أنه قرأ الكتب المنزلة ويقول (قرأت ثلاثة وتسعين كتابا مما أنزل الله على الأنبياء ، فوجدت فيها أن الكتب التي أنزل الله على جميع النبيين مائة كتاب وثلاثة وستون كتابا ، ثم مضى يفصلها في الصحائف التي أنزلت على آدم وشيت بن آدم ، واخنوخ ونوح وهود وصالح وابراهيم وموسى وداود وعيسى والرسول محمد عليه السلام (٣٥) . . وهذه الجرأة من وهب هي التي أباحت له أن يكون مرجعا أساسيا عند المفسرين في ذكر الأحداث والأخبار التي احتاجوها لتفسير بعض إشارات القرآن الكريم لحكايات قديمة اندثر أمرها . وهذه الجرأة نفسها هي التي دعت إلى طلب الحذر من هذا السيل الدافق من الحكايات والأخبار المشكوك في أمرها تاريخيا ، وأسموا هذه الأخبار بالإسرائيليات ، وأعلنوا أنها من مدسوسات اليهود وغير اليهود لإفساد الرؤية الإسلامية للأخبار . ويبدو صحة ما ذهبوا إليه واضحا في ادعاء كعب الأحبار أمام معاوية أن كل ما حدث ويحدث مفسر في التوراة ، وقد ذكر النويري في نهاية الأرب حكاية معاوية مع كعب الأحبار إذ استقدمه ليقص عليه قصة إرم ذات العماد ، ويعجب معاوية بمعرفته فيقول له : يا أبا اسحق ، لقد فضلك الله على غيرك من العلماء . ولقد أعطيت من علم الأولين والآخرين ما لم يعطه أحد . فقال : والذي نفس كعب بيده ، ما خلق الله تعالى شيئا إلا وقد فسره في التوراة لعبده موسى تفسيرا ، وإن هذا القرآن أشد وعيدا (وكفى بالله شهيدا) والله الهادي للصواب (٣٦) والنفس الإسرائيلي هنا واضح ومميز ، وهو يفسر غضبة علماء الدين والتفاسير على مثل هذه الروايات المنقولة ، والتي تحاول جاهدة جعل التوراة أول العلم والمعرفة . وتجعل فيها من أسرار المعرفة ما لا يعرفه إلا أصحابها من أمثال كعب الأحبار . والأمر عندنا أن ما قدمه هؤلاء ليس حديثا تاريخيا ثابتا يمكن الأعتماد عليه من الناحية التاريخية ، وعرض على قانون الصحة والخطأ الأخلاقيين ، وإنما هو - عندنا - بقايا الحكايات الشعبية ، و (الملاحم) المجهضة ، التي ضلت في ذاكرة رواة هذا العصر وكتابه . . فهي بنهايات ما احتفظت به الذاكرة ، وبدايات مرحلة التجميع للرواية العربية القديمة .

ولم تكن حاجة المفسرين لهذه الأخبار وحدها هي الدافع لحركة التجميع هذه ، فقد كانت هناك حاجة السمار إلى مادة لسمرهم ، وقد عرف العرب السمر واهتموا به اهتماما كبيرا ، وكان لهذه الأسمار دار خاصة بها في مكة هي دار الندوة التي أنشأها قصى بن كلاب ويقول عنه ابن هشام في السيرة النبوية (فكانت إليه

(٣٤) في سيرة سيف بن ذى يزن ، المجلد الأول ، تقول السيرة عن وزير الملك ذى يزن واسمه يثرب « ليس له نظير في مشرق الأرض ولا مغربها ، وكان اسمه يثرب ، وكان قد قرأ الكتب القديمة ، والملاحم العظيمة ، فوجد في التوراة والإنجيل وصحف إبراهيم الخليل ، وفي مزامير داود عليه السلام اسم محمد صلى الله عليه وسلم ، وهو من آل قريش من بني هاشم ووجد صفته وأنه يظهر الإسلام والإيمان » ونلاحظ هنا أن كاتب السيرة ربط بين الكتب القديمة كما أسماها ، والملاحم العظيمة كما نعتها ، بالملاحم العظيمة وبين صحف إبراهيم والتوراة والإنجيل في نسق واحد كمصادر قديمة للمعرفة .

(٣٥) راجع التيجان لوهب بن منية طبعة مركز الدراسات اليمنية بصنعاء ويقول الدكتور حسين نصار في كتابه نشأة التدوين عند العرب في حديثه عن شواهد اللغات المختلفة عند وهب (قد نخرج من هذه الشواهد ونحن على ما يشبه الاطمئنان من معرفة وهب باللغة العبرية والسريانية . وفي نفسنا شيء من معرفته باللغة الآرامية والحميرية ، ومما يزيدنا يقينا بمعرفته اللغات غير العربية ذلك القول في الكثير من المراجع بأنه قرأ الكتب أو العديد منها ، وأن تفسيره للكلمات العبرية والسريانية كان صحيحا في أغلبه ، وربما استمد وهب بعض معارفه مما كان شائعا من قصص بين أهل الكتاب وإن لم يوجد في إنجيل أوتوراة) .

(٣٦) الجزء الثالث عشر من نهاية الأرب للنويرى .

الحجابة والسقاية والرفادة والندوة واللواء ، فحاز شرف مكة كلها) . . وفي دار الندوة كان يقوم أصحاب (المقامة) أمام الجالسين ليحكوا حكايتهم . . وقد لام معاوية قصيا حين باع هذه الدار وانقطع عملها (٣٧) ولعلها كانت الحافز لها على نقل مجلسها إلى قصره (٣٨) وقد عرفت المكتبة العربية كتاب أخبار ملوك اليمن لعبيد بن شرية من مسامرات معاوية المدونة ، كما نقلت كتب الأدب والأخبار مسامراته مع كعب الأحبار وغيره ، وهذه الحركة التي دارت حول معاوية تسببت في نشاط عصر التجميع ورجاله نشاطا وافرا ، وليس يغيب عنا أن السمر بالحكايات عادة متأصلة عند كل الشعوب ، ولسنا نغفل عن المساجلة التي حاول المسامرون بها محاجة الرسول وإحراجه أمام قريش . ويذكر لنا ابن هشام في السيرة النبوية (إن النضر بن الحارث كان من شياطين قريش ، وممن كان يؤذي رسول الله صلى الله عليه وسلم ، وينصب له العداوة ، وكان قد قدم الحيرة وتعلم بها أحاديث ملوك الفرس ، وأحاديث رستم واسفنديار ، فكان إذا جلس رسول الله صلى الله عليه وسلم مجلسا فذكر الله وحذر قومه ما أصاب من قبلهم من الأمم من نقمة الله ، خلفه في مجلسه إذا قام ، ثم قال : (إنا والله معشر قريش أحسن حديثا منه ، فهلم إليّ ، فأنا أحدثكم أحسن من حديثه ، ثم يحدثهم عن ملوك فارس ورستم واسفنديار) (٣٩) فحركة التجميع بدأت قبل الإسلام ، واستمرت طوال مرحلة صدر الإسلام ، وإن كانت في بادىء الأمر قد اعتمدت على الرواية الشفاهية كما في دار الندوة ، وكما رأينا في حديث النضر بن الحارث ، فهي قد دخلت إلى عصر المدونات على يد وهب وعبيد وابن اسحق وغيرهم . ومعظم أبناء هذه الطبقة يشكك فيهم العلماء ، ويشككون في الرجال وفي احاديثهم معا . ويذكر صاحب الفهرست عن ابن اسحق انه كان (يحمل عن اليهود والنصارى ويسميهم في كتبه أهل العلم الأول) . . ومع هذا فنحن نذهب إلى أن الكثير من أخبارهم دخلها الحذف والتنقيح ، وإن الكثير مما دسوه مما يجري مجرى الإسرائيليات الممعنة في الفرض والشبهة قد حذف . وهذه المرحلة ـ مرحلة التجميع ـ هي النواة الأولى التي استمرت بعملية القص والحكى ، ووصلت بين متبقيات الحكايات العربية ـ وغير العربية القديمة ، وبين المرحلة التالية لها ، وهي مرحلة التأليف (٤٠) وسنلاحظ أن هذه المرحلة جمعت بين تجميع القصص العربية القديمة ، وخاصة ما أرتبط منها بملوك اليمن ، والأمم البائدة وقصص الأنبياء ، وبين حكايات وافدة من الأمم المجاورة فحكايات رستم واسفنديار التي كان يحكيها النضر بن الحارث وهو قرشي حافظ لأخبار الفرس وحكاياتهم . ولا نستبعد وجود حكايات مترجمة عن الهند والروم ، فقد كانت الأسفار وسيلة العرب للاتصال بالخارج . وصلات العرب بالبلاد المحيطة بهم وشقها طرق التجارة وقيامهم بالرحلة بين بلاد الشمال حيث تصلهم موانيهم ببلاد البحر المتوسط ، وبلاد الجنوب حين تصلهم موانيهم بجزر بحر الهند والهند نفسها ، وتصلهم هذه الموانى أيضا بالحبشة وبلاد الزنج .

---

(٣٧) السيرة النبويه لابن هشام الجزء الأول .

(٣٨) يقول المسعودي في مروج الذهب : (كان لمعاوية بن أبي سفيان ساعات من كل يوم يعقد فيها مجلسا فيحضر غلمانه الدفاتر فيها سير الملوك وأخبارها والحروب والمكائد فيقرأ ذلك عليه غلمان مرتبون) . .

(٣٩) الجزء الأول من سيرة ابن هشام .

(٤٠) لاستكمال هذه المرحلة راجع كتاب (في الرواية العربية ـ عصر التجميع)

وتأتي بعد مرحلة التجميع ، مرحلة التأليف ، ونحن نقصد بكلمة التأليف هنا ، الجمع والترجمة والمادة والصياغة ولا نقصد بها عملية الابداع نفسها . فهذه العملية احتاجت وقتا طويلا حتى تبدأ ، واحتاجت أيضا أن تكتمل لمرحلة التأليف ملامحها ، كما اكتملت لمرحلة التجميع ملامحها . والواقع أننا لا نستطيع الفصل بين مرحلة التجميع ومرحلة التأليف فصلا زمنيا محددا ، وإن كان من المنطقي والمعقول أن تلى الثانية الأولى زمنيا ، ولكن الواقع أن التداخل بينهما ملحوظ وسائد في الأغلب الأعم ، والواقع أننا لا نعرف كتب أصحاب مرحلة التجميع إلا من جهد أصحاب مرحلة التأليف التي تقدم فيها مجموعة من الرواد تحت ضغط الحاجات الثقافية المتنامية في المجتمع العربي الجديد والفني المزدهر إلى أعمال مرحلة التجميع لتقديمها تقديما يتلاءم مع مفهوم العصر والروح الفكرية والثقافية السائدة فيه ، وقد قام (ابن هشام) بتقيم السيرة النبوية لابن اسحق تقديما جعل اسمه يطغى على اسم ابن اسحق لتعرف السيرة باسمه هو . . وابن هشام ترك لابن اسحق صلب رواية الكتاب ، ولكنه اعترض على الكثير من رواياته وأكملها أو صححها من رواة آخرين ، وناقش ابن اسحق في الكثير من الأخبار التي شك في صحة ترتيبها ، وفي صحة إيرادها أصلا . فهو عمل أشبه بتحقيق النصوص تحقيقا علميا ، إلى جوار قيمة صياغته الإسلامية والفنية له . ونحن نلمح في هذه الصياغة الميل بالأحداث لتخدم الفكر الإسلامي وتسير في اتجاهه وتبشر به حتى لو كانت الأحداث تقع في عمق التاريخ العربي القديم . وقدم (ابن هشام) لنا كذلك صياغته الجديدة أو تأليفه لكتاب وهب بن منبه (التيجان) . كما قدم لنا أيضا بنفس المنهج كتاب عبيد بن شرية (أخبار ملوك اليمن) - وابن هشام بهذا قد غطى أهم الكتب التي عرفها عصر التجميع عن التاريخ العربي القديم بعامة ، وعن تاريخ النبي عليه السلام بخاصة ، ولكنها كتب غلب عليها طابع العطاء الشعبي ، والاهتمام بشخصية البطل وتتبع الاحداث الدرامية والهامة في حياته ، ولهذا فهي ليست كتب تاريخ بالمعنى المفهوم لهذه الكلمة ، بقدر ما هي كتب غلب عليها الطابع القصصي ، وتعتبر تسجيلا فريدا للأسمار التي عرفها العرب قبل الإسلام وبعده . وهذه الموجة من المؤلفات صحبتها موجة أخرى من الكتب المترجمة عن آداب الشعوب الأخرى ، ولكنها هي الأخرى مرت بمرحلتين . مرحلة النقل من اللغة الأم إلى اللغة العربية ، ثم مرحلة تأليفها عربيا وإسلاميا من جديد ، تماما كما حدث للكتب المجمعة التي تحدثنا عنها ، ويذكر النديم عن هذه الكتب في عداد كتب المسامرين والمخرفين ، تحت عنوان (أسماء الكتب المصنفة في الأسمار والخرافات) . . ويذكر في أولها في كتب الفرس ويقول : (أول من صنف الخرافات ، وجعل لها كتبا ، وأودعها الخزاين ، وجعل بعض ذلك على ألسنة الحيوان ، الفرس الأول) . . ويذكر أن أول هذه الكتب هو (هزار افسان) أو ألف خرافة . ويذكر لنا ابن اسحق النديم أن هذه الكتب التي ترجمت إلى العربية استهوت بعض الكتاب لاحتذائها ، ويحكى لنا طريقة (التأليف) في هذا العصر بحيث تتضح لنا سمات المنهج المتبع ، ويتضح لنا أن مرحلة الإبداع الكامل لم تحل بعد ، فيقول : (ابتدأ ابو عبدالله بن عبدوس الجهشياري صاحب كتاب الوزراء بتأليف كتاب اختار فيه ألف سمر من أسمار العرب والعجم والروم وغيرهم ، كل جزء قائم بذاته ، لا يعلق بغيره ، وأحضر المسافرين ، فأخذ عنهم أحسن ما يعرفون ويحسنون ، واختار من الكتب المصنفة في الأسمار والخرافات ما يحلو بنفسه ، وكان فاضلا ، فاجتمع له من ذلك أربعمائة ليلة وثمانون ليلة ، كل سمر تام

يحتوى على خمسين ورقة ، وأقل وأكثر . ثم عاجلته المنية قبل استيفاء أمـا في نفسه من تتميمـه ألف سمر) . . فالمسألة تجميع لما يحفظه المسامرون ، والمسـامرون هنـا يمثلون مرحلة التجميع ، ثم هو تبويب وتصنيف واختيار وصياغة ، وهذا ما يمثله أبو عبدالله محمد بن عبدوس الجهشياري أحد أعلام عصر التأليف . ويتحدث ابن اسحق النديم عن كليلة ودمنة وعمل ابن المقفع فيه ، وهل (ألفه) عن الهند أم عن الفرس[٤١] ، وكذلك يثور الاختلاف حول كتاب سندباد الحكيم . ثم يورد ابن اسحق النديم أسماء الكتب التى ألفها الفرس والهند والروم . ويقف وقفة طويلة عند (أسماء العشاق الذين عشقوا في الجاهلية والإسلام وألف في أخبارهم) . كـما يدخـل (الكتب المؤلفة في عجائب البحر وغيره) [٤٢] فهذه المرحلة ـ مرحلة التأليف ـ حاولت تغـطية كـل مصادر الأعمال القصصية القديمة ، سواء منها العـربية وغـير العـربيـة ، وسـواء منهـا مـا اختص بـأخبـار الملوك ، والأمم ، أو بـأخبـار العشـاق والمحبـين ، أو بـأخبـار المغامرين في البحار وما لاقوه من عجائب ومغامرات ، ويضيف ابن اسحق النديم إليها كلها في ص ٤٣٥ أخبار البـطالين وأخبـار قوم من المغفلين (ألف في نـوادرهم الكتب) وهو لا يذكر أسم المؤلف ، وإنما يذكر أسماء الكتب ومنها نوادر جحا وغيره من مشاهير الشخصيات الشعبية العربية ، ونحن نضيف إلى هذا العصر عمل الأصمعي في أخبار عنترة وعمل ابن الأثير في أخبار حمزة البهلوان ، ثم الواقدي في كتابه (فتوح الشام) وكتابه (فتوح العراق) . .

الجهد الأول كان جهد تجميع ما عند الحفظة والرواة والمسامرين والمترجمين ، والجهد الثاني هو جهد تـأليف الكتب المنفصلة والمرتبة من هذا الجهد الأول ، وهوجهد يقـوم عـلى المـراجعـة والاختيـار ، ثم عـلى التصنيف والتبويب ، ثم على إعادة الصياغة . . وفي كل مرحلة من هذه المراحل كانت المصفاة الإسلامية تلعب دورها سواء عن واعية واضحة من المؤلفين ، أو عن إحساس غير واع بالمسئولية الملقاة على عـواتقهم ، أو عن حس بالغ الرهافة بمقتضيات العصـر ، وتمثل كـامل لفكـره ومثله الإسلامية العليـا . . إلا أننا سنـلاحظ أن أحد المؤلفين في هذا العصر لم يبدع شيئا جديدا من عنده ، ولم يقدم على خلق حبكة روائية تضم أشتات الحكايات والنوادر والأخبار التي يذكرها ، بحيث يدخل عمله في عملية الإبداع الخلاق . . كما سنلاحظ أن بعض كتب هذا العصر قد دون دون ذكر للمؤلف ، مما يشي ببدء مرحلة تثبيت ابداع الشعبي بتدوينه ، ومما يشي بأن التدوين هنا كان عملية كتابه لأعمال تنوقلت مشافهة ، ونسى قائلوها ، فأغفل بالتالي أسم مدونها الأخير ، وأصبحت لا تنتسب إلى أحد كما رأينا فيما ذكره النديم عن أخبار جحا وغيره من نوادر المتبطلين والمغفلين . ويعـد هذا دخولا في مرحلة الإبداع الشعبي الذي يتداخل عند هذه النقطة مع المرحلتين السابقتين لـه تداخـلا طبيعيا من الناحية الفنية .

أمـا وقد أصبحت هـذه المجمـوعـة الضخمـة من حكايات العرب ، وحكايات الشعوب التي سبقت في مضمار الحضارة فتاحة ، لا رواية وحسب ، وإنما تدوينا أيضا . وأصبح لا حذر ولا خوف منها إذ هي دخلت الحصيلة العربية وقد تلاءمنا معها كل الملاءمـة ، فمن الـطبيعي إذن أن يثرى الخيـال العربي الإسـلامي بهذا الفيض الغـزير من القصص ، ومن الـطبيعي إذن أن

---

(٤١) راجع رأيا مفصلا في كليلة ودمنه بين الترجمة والتأليف للكاتب في كتاب (عالم الأدب الشعبي العجيب) ط دار الهلال .

(٤٢) انظر الفهرست لابن اسحق النديم ص ٤٢٢ ومابعدها .

يمرق على هذا النسق الفني المتداول ، ومن الطبيعي كذلك أن يتجه إلى لون خاص به من ألوان الإبداع الروائي ، يقوم على هذه الخلفية العريضة من الموروث الشعبي والقصصي والتاريخي والإبداعي ، ويقوم أيضا على تصور حقيقي لرسالة الأدب في عصر تعيش فيه الأمة كلها معارك دامية ، وصراعات مريرة ، مع قوى عظمى تحيط بها من كل جانب ، وتقارعها بالسلاح وبمعطيات الحضارة معها ، وبخلفية حضارية قديمة مليئة بالأمجاد والأبطال ، والإشادة بالإنسان وقدراته وحقوقه . ويقوم ثالثا على تصور إسلامي واضح لشخصية البطل ودوره في مجال الرؤية الإسلامية . فالبطل هنا مؤمن يحارب الكفر ، وخير يحارب الشر ، وإنسان يحارب الشيطان . وقوى الخير كلها تتضافر معه ، وقوى الشر كلها تعاديه . ومع هذا فحتم أن ينتصر ، وحتم أن تهزم قوى الخير قوى الشر ، لأن الله المحبة والسلام والمغفرة يمد أبطاله بالأسباب التي تؤدي إلى انتصاره على الشر مهما عظمت ، وعلى جيوش الشرك مهما عظمت . ومعارك المسلمين كانت دائما ضد أمم تخالفهم في الدين ، ومن هنا أرتبط الأعداء بمخالفة الدين ، وارتبط الأبطال بمعنى الانتصار للدين .

في مثل هذا المناخ المهيأ ثقافيا وفكريا وحضاريا بدأت مرحلة الإبداع الشعبي العربي ، تختط لنفسها منهجها الخاص في فنها المميز في السير الشعبية العربية ، التي حلت عند الثقافة العربية محل الملاحم ، والتي أجهضت قيام التراجيديا ، لأنه لا صدام بين بطلها والقدر ، ولا نهاية فاجعة تنتظر البطل ، بل هو بطل منتصر لنفسه ولقضيته من ناحية ، ومنتصر بوحدة قومه من ناحية ثانية ، ومنتصر بانتصار هؤلاء القوم بقيادته على أعدائهم المخالفين في الجنس والدين معا .

●●●

يرتبط البناء الفني للسير الشعبية العربية ارتباطا عضويا ، بمراحل تطور البطل الرئيسى للسيرة ، وهذا التطور نمطي يتكرر من سيرة شعبية إلى أخرى ، بحيث يمكننا اعتباره المحور الرئيسى في فنية كتابة السيرة الشعبية بصفة عامة . وتكرار هذا المنهج في السير الشعبية العربية كلها يحقق خصوصية فنية في البناء الفني لهذه الأعمال .

وتبدأ السير الشعبية عادة بمرحلة التكوين ، وهي مرحله تشمل ما قبل ولادة البطل ، ثم ولادة البطل نفسه ، ثم قضية البطل الخاصة التي يعيشها في إطار مجتمعه الخاص ، وتنتهى بانتصاره في قضيته الفردية ، وتطهره الكامل من الظروف التي كانت تحيط به ، وتحاول إعاقة تطوره إلى المرحلة التالية من مراحل بطولته داخل السيرة الشعبية .

وفي السير الشعبية التي بين أيدينا لا تبدأ هذه المرحلة إلا بعد التأصيلة ، والتأصيلة هي مرحلة ما قبل ولادة البطل ، ممتدة إلى أبعد ما يمكن الابتعاد إليه من زمن يربط نسبه وقبيلته بالرسول في السير المتأخرة كالظاهر بيبرس وعلى الزيبق ، وبآدم نفسه إن أمكن كما في سيرة عنترة وذات الهمة والهلالية ، وهذه التأصيلة تتبع النسب الكريم للبطل تتبعا روائيا ، أى أننا لسنا أمام حالة سرد للآباء والجدود ، أو للبطون والعشائر والقبائل ، وإنما نحن أمام تتبع لمجموعة من الأحداث الهامة والمؤثرة التي لعب فيها هؤلاء الجدود والآباء أدوارا هامة في دنيا الحروب والفروسية ، أو في دنيا الأحداث الجسام التي لها ذكر مشهور في أيام العرب وتاريخهم . وهذه التأصيلة تثبت المواهب التي سيتحلى بها البطل وتعود بها إلى جذورها التي ظهرت في أفعال من سبقوه ممن انحدر منهم نسبه . والتأصيلة تثبت شرف البطل بالنسب ، كما ستثبت الأحداث بعد هذا شرفه بالفعل ، وفي سيرة

عنترة لا يكتفى أصحاب السيرة بتأصيل نسب شداد أبي عنترة وتأصيل قبيلته عبس ، وربطها بالأحداث الهامة في الجزيرة ، بل هم يحاولون تأصيل نسب أمه زبيبه أيضا ، حيث هي المطعن الذي سبب له العبودية واللون معا ، فيذهب بها إلى نسب النجاشى ملك الأحباش نفسه ، فإثبات شرف النسب ينحدر إلى السير الشعبية من مفهوم عربي عام للشرف ، ومن مفهوم شعبى متداول لأبناء الأصول . وهنا تبرز الثقافة العربية المتوارثة التي تظهر في العناية بكتب الأنساب ، وتلعب كتب عصر التجميع لعبها في إمداد كتاب السير بثراء هائل في تحقيق أنساب الأفراد والقبائل ، وفي ربط هذه الأنساب بالأحداث الهامة في حياة الجزيرة . كما تلعب هنا أيضا كتب عصر التجميع ودورها البارز في إمداد كتاب السيرة بأحداث أيام العرب وحروبهم ، وتواريخ وقائعهم ، سواء كانت بين بطون القبائل ، أم بين القبائل بعضها وبعض كما هوواضح في سيرتى عنتره بن شداد، وذات الهمة ، أو بين القحطانيين والعدنانيين كما هو يتضح في سيرة الزير سالم وسيف بن ذى يزن أو بين العرب كمجموع يسكن الجزيرة العربية وبين الشعوب المتاخمة لهم ، كما يظهر في سيرة عنترة في معاركه مع دولة المناذرة ودولة الغساسنة ، وبينهم وبين الفرس والروم من ورائهما ، وفي نفس السيرة تنعكس أحداث المناوشات بين العرب الجنوبية وبين الحبشة في تأصيل أسر زبيبة أم عنترة ، ونفس الأمر يظهر في سيرة سيف بن ذى يزن ، حيث تنعكس العلاقات التاريخية الطويلة المتأزمة بين اليمن والحبشة على الخلفية التاريخية للسيرة . . وهذه المعرفة الموسعة للتاريخ القديم وللأنساب تتيح لأصحاب السير أن يدخلوا أبطالهم التاريخية من آباء البطل في إطار المعارك التاريخية المعروفة بحيث يلعبون أدوارا بطولية هامة من الواضح أنها مؤلفة ومبتدعة من أساسها ، ومحملة على الأحداث التاريخية المستقاة من كتب عصر التجميع . .

وهذه الكتب ذاتها هي التي تتيح ثقافة واسعة لكتاب السير في المعتقدات والسلوكيات العربية القديمة فتظهر عبادة النجوم في سيرة سيف بن ذى يزن ، كما تظهر الكهانة والقيافة والعيافة والفأل والطيرة والقداح في كل هذه السير في مرحلة التأصيلة دون استثناء ، بل تظهر بعض الأسماء المشهورة التي أوردتها هذه الكتب لمشهوري العرب في الكهانة وتفسير الأحلام والسحر والكرم والشعر والحب والفروسية . كما تظهر قصور العرب القديمة ومعابدها ووديانها المشهورة ومنازل القبائل وأسماء مجاري المياه الثابتة ، أو المتجددة ، وأسماء الجبال وتعليلات هذه التسميات الأسطورية . . كما تظهر بعض العادات والتقاليد في الزواج والموت والولادة ، وتكوين الأحلاف ، وتقسيم الفىء والغزوات . . كل هذا إلى جوار أسماء النجوم ومنازلها والطقوس المتبعة معها في رحلة الليل ، وطقوس الاستسقاء ، والخروج إلى الصيد ، ومعاملة الأسرى ، وكيفية تقسيمهم ، وكذلك تقسيم الأسلاب . وقراءة الفأل والزجر والاتصال بالجن ، وأسماء الطيور الخرافية والغول والشق والعنقاء . بل إننا نلمح معرفة غزيرة بأنساب الخيل المشهورة ، وعاداتها وأسمائها ، وأسماء السلالية اللصوص الذين اشتهروا بسرقتها ووسائل احتيالهم على ذلك . هذه المجموعة المتضافرة من المعلومات الشعبية والتاريخية وصلت إلى كتاب السير في كتب المرحلتين السابقتين للإبداع . وتظهر في هذه المرحلة النبوءات برسالة النبى صلى الله عليه وسلم ، وبأمنيات الأبطال من الآباء والجدود بأن يكونوا في خدمة رسالته ، وأن يحضروا عصره ليسلموا على يديه ، بل يبادر بعضهم بالعمل المسبق الذي يظهر استعدادهم الطبيعى للإيمان به ، فكتب الملاحم القديمة تدلهم على قرب ظهوره ، وعلى علو نجمه ، وعنترة سيكون الوسيلة لتطهير الجزيرة من الفاسقين والطغاة ليمهد

الأرض لظهور الرسالة المحمدية ، وسيف يكسو أبوه ذو يزن الكعبة بأنواع الكساء حتى يرضى الله عن ما قدمه من كساء ليبلغ مرحلة التطهر من الوثنية والإثم والشرك ، وينشىء وزيره المؤمن بمحمد ورسالته المدينة ، ويسميها يثرب على اسمه ، لتكون ـ كما دلته الكتب القديمة المهجر الآمن للرسول ورسالته (٤٣) وهنا يبدو بوضوح آثار مرحلة التأليف التي أخذت على عاتقها مهمة التأصيل الإسلامى لهذه الفن ، وربطه وربط بطله بالمعنى الإسلامى المباشر في مثل هذه النبوءات وغير المباشر ، في ربط الأبطال الجدود والأباء برسالة الحق والعدالة منذ البداية ، وفي التمهيد للبطل بسلوكيات متوارثه اسلامية الطابع والفكر . .

ثم تأتي ولادة البطل ، ولابد أن تسبقها أيضا إرهاصات تؤكد أهمية هذه الولادة وخصوصيتها ، فأم عنترة تحلم حلما رهيبا لا يفسر إلا بأنها ستلد مخلوقا له شذوذه وتفوقه ، وأم سيف تدس على أبيه وتغدر به وتقتله ليلة أن تحمل بسيف ، وما أن تلده حتى تتخلص منه ، فترميه في البرية لتفترسه السباع ، وإذا ما نجا فهى تتعقبه بالمهالك ترميه فيها واحدة إثر أخرى . والظاهر بيبرس يؤسر وهو طفل مريض ، ويباع للنخاس الذي ييأس منه ، ويرميه دون اكتراث ليموت وحيدا في الشام ، بينما يسافر هو وبضاعته من العبيد الآخرين إلى مصر . وولادة فاطمة ذات الهمة تمر بفواجع من محاولة الاغتصاب والنجاة ، والموت ، ثم الاتهام الدائم يحيط بها والمهانة الكاملة بعد موت أبيها ، وتخفيها مع أمها ، وحمزة تحدد الأحلام قدره فيسرع أبوه بإخفائه في قبيلة بعيدة في صحراء العرب ليتربى بعيدا عنه ، وعن قدره ، وعلى الزيبق يولد بعد أن يموت أبوه ، وتخفيه أمه خوفا من صلاح الكلبى الذي يبحث عن الطفل الوليد ليقتله خوفا من أن يكبر فيطالب بثأر أبيه منه . كلها ولادات محاطة بالمخاوف والمحاذير ، وهي محاطة أيضا بقدر كبير من الاعتقاد في القدر ، ومحاولات الإفلات منه . ولادة البطل إذن في السيرة ليس مجرد حادثة عادية ، بل لابد أن يحاط بهالة درامية تعطى أثرها في إبراز أهمية المولود ، وأهمية دوره فيما يستقبل من أحداث .

ومنذ ولادة البطل تبدأ المرحلة التراجيدية في حياته ، وهي مرحلة فردية وذاتيه تماماهمومها هي هموم البطل نفسه ، وأيا كان الرمز في القضايا التي تعكسها إلا أنها قضايا شخصية تمس البطل في ذاته . فعنتره عبد أولا وأسود ثانيا ، ورغم ارتباط هذه القضايا الشخصية بقضايا عامة وخطيرة ، وهي انتشار العبودية وخطرها في تكامل المجتمع العربي ، والتفرقة اللونية وخطرها على الوجود العام للمجتمع البشرى كله ، إلا أن خلاص عنترة منها خلاص شخصي ، يحرزه كقضية فرديه تمس وجوده كإنسان في مواجهة هذه الظروف التي وضعتها فيها نشأته وتكوينه وولادته . ويصبح خلاص البطل منها انتصار فردى ، أحرزه بإمكانياته الفردية ، وطاقاته الذاتية ، ومهاراته الخاصة . حقيقة نحن نعتبر الرمز هنا رمزا إنسانيا عاما ، ونعتبر انتصار البطل على هذه المعوقات رمزا لحتمية خلاص المجتمع والإنسانية من الاستعباد والتفرقة العنصرية ، ولكن معركة البطل ليست ثورة يقودها لتحرير العبيد ، وليست عملا جمعيا يشرك فيه غيره لتحقيق هدف إنسانى شامل هو القضاء على التفرقة العنصرية . . ومن هنا ولو أن السيرة تتبنى هذه القضية وتبرزها إلا أنها تضعها في مسارها الذاتى لبطلها ، وتحصرها في كفاحه الشخصي والمحدد . .

---

(٤٣) راجع الأجزاء الأولى من سير عنترة بن شداد وسيف بن ذى يزن .

والبطل هنا في السيرة الشعبية ينتصر ، تدريجيا ، معليا قدر الإصرار الإنسانى ، والجهد الفردى المستمر في سبيل إزالة المعوقات وإزاحتها عن طريقة . وفي ذات الهمة تقع البطلة في قضية مكان المرأة من المجتمع الذي تسود فيه قيم الرجال ، وتحدد بهذا مكانا هامشيا للمرأة ، وللمرة الثانية فإن القضية نبيلة ، ومبكرة في تاريخ الأدب الإنسانى كله ، ولكنها تظل محصورة في نطاق كفاح فاطمه نفسها ، في اعتراف القبيلة نفسها بها ، إذ تقابل مجتمع الرجال بما يفهمه مجتمع الرجال ، فتتعلم الفروسية ، وتتزيا بزى الرجال لتقهر فرسان الرجال المشهورين ، وتحوز الاعتراف بفروسيتها قبل الاعتراف بأنوثتها وحق هذه الأنوثه ، ثم هي تخوض معركة ضارية ضد الظلم الذي حاق بها إذ تضع طفلا أسود من زوج أبيض وتحوط بها الشبهات ، ولكنها أيضا تخوض المعركة وحدها ، وتربى ابنها ، وتثبت صحة بنوته لأبيه ، ثم تقهر أباه وتنتقم منه ، وتقود الرجال ، وتتصدر مجامعهم ومنتدياتهم ، وتسبقهم إلى صنع الفضل وإلى إحراز السبق والبطولة ، وتصبح قائدة لهم لا منازع لها ، ثم تتحول إلى النسك والفضيلة والعبادة الزاهدة ، فتثبت مرة أخرى فضل المرأة في ميدان العبادة والعلم . . ولكنها في كل هذا تخوض معركة فردية واضحة ، هي التي تحارب وحدها ، وهي التي تصمد وحدها ، وهي التي تتفوق وحدها . فالبطل يخوض معركته كفرد حتى يتغلب وينتصر وتأتى النهاية أيضا انتصارا ومصالحة ، ولاتقترب من حافة الفاجعة حتى يصل البطل إلى بر الانتصار ، وتتضح الهوة بين التراجيديا الإغريقية ، ومثيلتها الروائية في هذه المرحلة من حياة بطل السيرة . . وهذه المرحلة يمر بها أبطال السيرة جميعا ، يعيشون قضية فاجعة فردية ، وينتصرون على المعوقات التي وضعتها حياتهم أمامهم بجهودهم الفردية المثمرة ، والمنتصرة أبدا على الشر والظلم ، وأنصار الشر والظلم .(٤٤)

وفي هذه المرحلة يمر البطل بالمرحلة الأسطورية في الإبداع الشعبي ، ثم يقفز إلى المرحلة الدرامية في الإبداع الفني ، وكما ساعد الفكر الإسلامى في تطهير المرحلة الأولى من الشوائب الوثنية وإدخالها في حدود الرؤية الإسلامية ، كذلك ساعد الفكر الإسلامى في تطهير هذه المرحلة من وجود الصراع ضد القدر ، وهزيمة البطل الفاجعة والحتمية أمام قوى القدر ، إذ تساند قوى الخير البطل في كفاحه الذاتى ، ليصل إلى انتصار واضح يحيل النهاية إلى بداية . فمن نهاية هذه المرحلة تبدأ المراحل الهامة التالية لحياته ، والتي ما كان لها أن تكون إلا بعد خلاص البطل من قضيته الشخصية ، وتحرره من عوائق تحول بينه وبين القيام بدور البطولة الكاملة ، بل إن الانتصار على هذه المعوقات هو الذي يبرر رفعه إلى مصاف أبطال السيرة الشعبية ، وإذا كانت هذه المرحلة هي مرحلة الدراما التراجيدية في حياة البطل فإن المراحل التالية تمثل مراحل البطولة القائمة على المغامرات والتفوق في ميدان الحرب والحب والذكاء في حياة البطل ، وقد حددناها في كتاب (فن كتابة السيرة الشعبية) بالمراحل الفروسية - والأسطورية - والملحمية - في حياة البطل . وهي مراحل انطلاق البطل لتحقيق مكانه في مجتمعه ، وهي المرحلة المسماة بمرحلة الفروسية حيث يتفوق البطل على الأبطال المعروفين في محيطه ، وحيث يرسي مبادىء الفروسية من نصرة المظلوم والانتقام من الظالم ، وحيث تتم قصة حبه وزواجه من محبوبته بعد أن يعلي من أمره وذكره ، في

(٤٤) راجع في قضايا هذه المرحلة عند أبطال السير للكاتب (كتاب أضواء على السير الشعبية) ط أقرأ بيروت .

الفروسية والشعر في عنترة ، وفي الفروسية والزهد في ذات الهمة ، وفي الفروسية والعدل في الظاهر بيبرس ، وفي الفروسية والحكمه في سيف بن ذي يزن ، وفي الفروسية والمهارة في على الزيبق على سبيل المثال . ونحن هنا أمام كم من التقاليد التي عرفها العرب باسم تقاليد الفتوة ، حيث لا اعتداء على امرأة أو ضعيف أو عجوز أو مريض أو طفل ، وحيث كلمة البطل شيء يفديه بحياته ، وحيث تتكامل أدوات البطل التي يحتاجها من فرس أو سيف أو ترس أو أدوات سحرية تعينه في المراحل التالية . في هذه المرحلة تتضح معاني النبالة والشهامة والفروسية ، وتتضح معانى العدل والحب والجمال ، وتتضح معاني الفداء والتضحية والشرف . وهذه المرحلة سلسلة من المغامرات في الميادين التي ذكرناها ولكن في إطار المغامرة الواقعية إلى حد كبير ، وفي إطار هموم المجتمع الضيق الذي يعيش فيه ، ويتم فيها تكوُّن البطل ، وارتفاع شأنه ، وحصوله على الأعوان والمساعدين ، وإقرار الجميع له بالتفوق والتصدر ، ونيل مكان المقدمة في هذه البيئة التي تدور فيها مغامراته . ثم تأتى المرحلة المسماة بمرحلة الأسطورة ، وفيها تختبر قدرات البطل في تحدى قوى أعلى من القوة البشرية العادية ، كقوى السحر والطلاسم والجان ، وقوة الكهنة والسحرة ، وقوى الغيلان والحيوانات والطيور الأسطورية ، والمخلوقات الغريبة ذات القدرات الخارقة . . وفي هذه المرحلة يمثل البطل قوى الخير في مواجهة قوى الشر ، فكل هذه القوى الخارقة قوى شريرة من صنع الشيطان ، وتساند البطل في قهرها قوى خيرة تريد له أن ينتصر على الشيطان وقواه ، منها أولياء الله الصالحين ، وأولهم وأكثرهم ظهورا في هذه المرحلة من حياة أبطال السير الشعبية العربية هو الخضر عليه السلام ، وكذلك قوى الحكماء ، أو العارفين بالسحر الأبيض في مقابل السحر الأسود ، والحكماء والعلماء بخصائص الأشياء وتراكيب الطلاسم وأسرار المعادن ، ووسائل الخلاص من شراك الشر . وكذلك الجن المسلم المؤمن الذي يرى في معركة البطل مع الشر وسيلة لعقاب الجن الكافر الشرير ، وسببا لإعلان الجهاد الإسلامى ضد الكفرة من الجان من أتباع إبليس عدو كل المؤمنين بشرا كانوا أم من الجان .

ومع كل هذه الأدوات يأتى الذكاء والحيلة والقدرة على التفكير وتغيير الهيئة وخداع الأعداء ، والتمكن من معرفة الأسرار المخفية والاطلاع على ما في النفوس من شر كامن وراء الظاهر الخداع [٤٥] وهذه المرحلة يتحرك فيها البطل في مجال أوسع من مجال حركته في مرحلة الفروسية ، فهو يغامر مستعينا بعشيرته التي اتحدت معه في المرحلة السابقة لتوحيد باقى القبائل العربية في عنترة ، أو باقى مكونات الدولة الإسلامية كما في الظاهر بيبرس ، أو باقى ولايات الدولة العباسية كما في على الزيبق ، أو باقى المرابطين على الثغور من المجاهدين المسلمين كما في ذات الهمة ، أو باقى الفرسان المشهورين في بلاد العرب وبلاد وادى النيل معا كما في سيف بن ذى يزن . . ويصبح البطل هنا مركز تجمع لقوى الخير ، القوى القومية والقوى العقائدية معا ، في مواجهة الفساد الإنساني والشر الشيطاني معا ، وقهره وتعبيد الأرض وتطهيرها من شروره . . فالبطل يرتقى من التغلب على همومه الشخصية في مرحلة التكوين ، إلى التغلب على همومه العشائرية في مرحلة الفروسية ، إلى التغلب على همومه القومية في المرحلة الأسطورية ، فإذا ما وصلنا إلى

---

(٤٥) راجع السير الشعبية للكاتب ط دار المعارف ـ وفن كتابه السيرة الشعبية ط أقرأ بيروت .

المرحلة الملحمية أصبح البطل مؤهلا لأن يكون رمزا لتجمع الأمة الإسلامية في مواجهة أعدائها الخارجيين الطامعين في أرضها ، وأصبح يخوض معركة أمته التاريخية حيث تمثل كل سيرة مرحلة من مراحل هذه المعركة ضد الأعداء المحيطين بالأمة الإسلامية ، ففى عنترة هي معركة ضد الفرس والروم فيها من الإسقاطات التاريخية ما يجعلها سجلا تاريخيا لمعارك الجزيرة ضد هاتين الدولتين قبل الإسلام ، وفيها ما يجعلها سجلا للمعارك الإسلامية في صدر الإسلام ضدهما معا . . وفي ذات الهمة هي معركة ضد الروم البيزنطيين بما يجعلها سجل للمرحلة التاريخية من المواجهة بين العرب والروم في العصر الأموى والعباسي معا ، وهي في سيف هي معركة ضد الأحباش بما يسجل معارك الجنوب العربي ضد الأحباش ، وما يعكس معارك مصر المملوكية في مواجهة الغزوات الحبشية في العصر الصليبى . . وفي الظاهر بيبرس هي معركة ضد الصليبيين تعكس الأصداء التاريخية لهذه الحروب المريرة التي كانت الشام ومصر مسرحا لها . وهي في على الزيبق معركة ضد الولايات الفارسية المستقلة والتي أرادت انهاء الوحدة الاسلامية والاستيلاء على مركز الخلافة ، وهي في نفس الوقت سجل للمعارك ضد الفرنج من الطامعين في أرض المسلمين . وفي كل هذه السير التي سجلت تاريخنا تسجيلا روائيا رائعا ، تلمح أسماء حقيقية لأبطال تاريخيين ، كما تلمح معارك حقيقة دارت تاريخيا بين العرب وأعدائهم ، كما تلمح تسجيلا فذا لمرارة هذه المعارك وضراوتها . . إلا أنك في كل هذا تحس أن الذي يحارب عن العقيدة والوطن هو الشعب نفسه ، لا مجموعة من الملوك والأمراء ، إنها وظيفة المسلمين أن يدافعوا عن أرضهم وعقيدتهم ، ومن هنا كان الأبطال ينبغون بالحياة ، وكان الأبطال الجانبيون يمثلون المكونات المتعددة لهذه الأمة ، والتي اشتركت كلها وعلى قدم المساواة في معاركها . . ومن هنا يخرج البطل من فرديته المطلقة التي رأيناها في مرحلة التكوين إلى أن يكون بطلا جمعيا بالمعنى الواقعى ، إذ يقود الرجال الممثلين لكل مكونات الأمة ، وبالمعنى الرمزى ، إذ يصبح هو العلم الذي تلتف حوله الشعوب الإسلامية في معاركها التاريخية .

وهذه المرحلة ـ أعنى المرحلة الملحمية ـ مرحلة مميزة للسير الشعبية العربية ، فبدونها تكون السيرة ناقصة لم تكتمل نضجها بعد ، إذ نفقد من غيرها الهدف القومى العقائدي ، وهو الهدف الأساسي في فن السيرة الشعبية نفسها . وسنجد في هذه المرحلة استعادة كاملة من مجموعة المعارف والعادات والتقاليد التي حملتها كتب عصر التأليف عن أعمال الشعوب الأخرى ، التي أصبحت بعد الإسلام جزء من مكنونات الشعب الإسلامى كله ، فالمعرفة بعادات هذه الشعوب وتقاليدها ، وموروثاتها الشعبية ، ومأثوراتها القولية والفنية واضح تماما في وصف الأماكن وتحديد سمات الاشخاص والأحداث أثناء تحرك البطل داخل أجزاء الوطن المختلفة . . والمهارة الروائية في تحويل البطل من مجرد حالة وموقف ، إلى شىء حي متحرك وملىء بالعواطف والانفعالات الإنسانية التي تحيله إلى كتلة من الحيوية الإنسانية تجذب إليها المتلقى ، ويتوحد معها ، وبالتالى يتوحد مع القضايا التي تمثلها في نجاح يحققه فن السيرة بنسبة عالية جدا ، حتى لقد غدت أسماء الأبطال أسماء أعلام متداولة في حياة الشعب العربي حتى الآن ، بل لقد تحولت أسماء بعض الأبطال كعنترة وأبى زيد ، إلى صفات تمثل مجموعة من المثل والسلوكيات . وفي النهاية تأتى مرحلة الامتداد ـ وفي هذه المرحله يموت

البطل ميتة الإنسان العادي ، ولكن أبناءه وأتباعه يواصلون رسالته ، ويحملون رمزه واسمه ، ويحاربون تحت شعاره لتحقيق نفس الأهداف والمثل ، وللدفاع عن نفس القضايا القومية الإسلامية ، والخلفية الإسلامية ، والفكرية الإسلامية . فالموت على الإنسان حق ، وهو يقبله برضاء ، ويعرف أن عمله سيبقى مادام صالحا . وسنحس من هذه المرحلة هذا المعنى الإسلامى يتعمق روائيا وفنيا بعمق شديد .

وبعد فالسير الشعبية العربية ظلت بعيدة عن مجال البحث فترة طويلة ، وبدأ الاهتمام بها مؤخرا ولكنها تحتاج إلى تكثيف في جهود الباحثين المتخصصين لزيادة جلاء أسرارها التي لم تدل لنا بها كلها بعد .

❊ ❊ ❊

صدر حديثاً

الاسكندرية دليل تاريخي وأثري *

تأليف : أ . م : فورستر
عرض وتحليل : نور شريف

في عـام ١٩٢٢ نشـرت دار وايتـهيـد مـوريس بالاسكندرية أول طبعة لكتاب أ . م . فورستر E.M. Forster بعنوان **الاسكندرية دليل تاريخي وأثري** : **Alexandria: A History and A Guide** . ومنذ ذلك الحين الى أن صدرت الطبعة الثالثة عام ١٩٦١ وهذا الكتاب من المؤلفات النادرة التي يصعب الحصـول عليها حتى لمجرد الاستعارة . ويرجع السبب في هذه الندرة الى أن نسخ الطبعة الأولى الخمسمائة قد أبيدت جميعها تقريبا في حـريق شب في مخازن دار النشـر بالاسكـندريـة . والقصة التي يرويها مايكل هاج Michael Haag كاملة في هوامش الطبعـة الحاليـة التي صدرت في انجلتـرا عام ١٩٨٦ تضيف معلومـات جديـدة عن الحريق لم تكن معلومـة من قبل . فبينما يقول فـورستر أن النـار قـد التهمت الكتب في المخازن ويكتفي بذلـك ، يكشف هاج عن واقعة مؤسفة أكثر من هذا بكثير . فقد شبت النار في المخازن فعلا و ظن أن نسخ كتاب **الاسكندرية** قد احترقت عن آخرها ، الا أنه اكتشف بعد أسـابيع قليلة أن الكتـاب كان مختـزنـا في مكـان آمن ولم يمس بسوء ، ولكن الموقف مع شركة التأمين بعد أن دفعت تعويضا كبيرا للمؤلف قد تعقد ولم يجد الناشر مخرجا إلا في حرق الكتب عمدا وإفادة المؤلف بما تم .

وكتاب الاسكندرية مؤلف خاص بمعنى آخر . فهو فريد من نوعه من حيث أنه « دليل » دقيق التفـاصيل لكاتب أديب ، ولقد انتشرت في القرنين التاسع عشر والعشرين مؤلفات في أدب الـرحلات تصف مـاضى وحاضر بلاد ذات حضارات عريقة مثل ايطاليا واليونان ومصر . وتعتمد هذه الكتابات في كثير من الأحيان على انطباعات الكاتب الذاتية ، وخاصة إذا كان أديبا مبدعا كما هو واضـح في أدب الرحـلات للروائي الانجليزي

* Foster; E.M.. Alexandria: A History And A Guide; Michael Haag (1st ed. 1922) London, 1982.

المعروف د . هـ . لورانس D.H. Lawrence . وفي مثل هذه الحالات لا يستكشف القارىء المكان الذى يتناوله الكاتب بقدر ما يستكشف فكر الأديب نفسه ورؤيته وأحاسيسه ، فالمكان ليس واقعا موضوعيا وإنما هو الى حد بعيد مدينة أو بلدة في ذهنه وتخيلته .

وينطبق هذا على صورة لورانس داريل Lawrence Durrell للاسكندرية في رباعيته المشهورة **The Alexandria Quartet** حيث تبدو المدينة من خلال رؤيته الشعرية الى درجة أن القارىء السكندرى لا يكاد يتعرف عليها . بل إن داريل نفسه عندما عاد الى المدينة بعد سنين طويلة من كتابة **الرباعية** افتقد فيها الكثير مما سبق أن وجده فيها دون أن يتنبه الى أن اسكندرية **الرباعية** هى الى حد كبير من وحى خياله .

أما كتاب فورستر فيتصف بالموضوعية ، فهو « دليل » يتميز بمعلوماته الدقيقة التى صيغت في قالب أدبي جذاب . وأول ما يجب أن يقال في هذا الكتاب هو أن مؤلفه أديب روائى وقصصي وكاتب مقالات أدبية وصاحب مؤلف في النقد الروائى . وقد بنيت شهرته على خمس روايات نشرت في الفترة ما بين عامى ١٩٠٥ و ١٩٢٤ هى : **حيث تخاف الملائكة أن تضع أقدامها** (١٩٠٥) **Where Angels Fear to Tread** و**أطول رحلة** (١٩٠٧) **The Longest Journey** ، **حجرة مطلة على منظر جميل** (١٩٠٨) **A Room with a View** ، و **هواردز إند** (١٩١٠) **Howards End** ، و**رحلة الى الهند** (١٩٢٤) **A Passage to India** . وبالرغم من أن فورستر قد عاش حتى سن التسعين (١٨٧٩ - ١٩٧٠) إلا أن حياته الإبداعية كأديب روائى انتهت بظهور روايته رحلة الى الهند . وقد تساءل كثير من معجبيه ونقاده عن سبب انقطاعه عن كتابة الروايات في ذلك

الوقت المبكر خاصة وأنه قد اكتسب من رواياته الخمس شهرة قلما يتمتع بها روائى مقل مثله . وكان فورستر يجيب على هذه التساؤلات بأن الحياة التى عرفها والتى ألهمته في رواياته كانت تنتمى الى العصر « الادواردى » ، وهى فترة من تاريخ انجلترا الاجتماعى انتهت باندلاع الحرب العالمية الأولى . وعند زوال هذا المجتمع الذى يتميز بنوع من الرقابة والصرامة في اتباع قيم الطبقة المتوسطة المتزمتة التى نشأ فيها فورستر والتى صورها بقلمه الساخر ، أحس أن العالم الذى فهم دقائقه وشخصياته وعلاقاتها الشخصية لم يعد له وجود ، مما اضطره الى العزوف عن كتابة الروايات ، باستثناء رواية واحدة هى تحفته الأدبية وواحدة من روائع الرواية الانجليزية ، وهى **رحلة الى الهند** . وكان قد بدأ في كتابتها قبل الحرب ثم وضعها جانبا الى ما بعد انتهائها عندما استطاع أن يعاود الكتابة الإبداعية وأن ينهى هذه الرواية التى تتناول العلاقات الإنسانية من خلال الصداقة الحميمة بين رجل انجليزى وطبيب هندى مسلم في إطار الصراعات السياسية والدينية والعنصرية بين الشرق والغرب .

وفي الفترة ما بين البدء في كتابة **رحلة الى الهند** والانتهاء منها زار فورستر مصر . ولعل التجربة التى مرّ بها عند زيارته لها أثناء الحرب العالمية الأولى وما لمسه من مشاكل في بلد محتل ، ثم العلاقة التى توطدت بينه وبين شاب مصرى سكندرى ، قد فتحت ذهنه لأبعاد جديدة شغلته عن المجتمع الانجليزى الطبقى المتزمت ، وأكدت له ما سبق أن تعرض له في رواياته من ضرورة التحرر من القيود التى تحد من النمو العاطفى والذهنى للإنسان . فعندما عاد الى روايته **رحلة الى الهند** ليستكملها صور العلاقات الإنسانية في إطار أكثر شمولا عبر السياسة والدين والعنصرية والطبقية .

وقد حمل معه بعض هذه الاهتمامات عندما رجع الى انجلترا في يناير عام ١٩١٩ . وبدأ يكتب في الصحافة الأدبية فأصبح لفترة وجيزة في عام ١٩٢٠ محررا أدبيا لصحيفة « ديلى هيرالد » اعتقادا منه بأن قدراته الإبداعية قد نضبت بعد أن كتب « هواردز إند » فنشر في الفترة من ١٩٢٠ - ١٩٢١ ما يقرب من مائة مقال ونقد لكتب . وكانت مصر حتى ذلك الوقت مازالت تشغل باله فتناول في مقالاته مسائل تمس مصر حتى اعتبره البعض حجة في شئونها .

* * *

ولم يظهر اهتمام فورستر بمصر إلا بعد أن أقام فيها مدة من الزمن . فعند وصوله إليها لأول مرة في أواخر عام ١٩١٥ بعد انضمامه الى إحدى مكاتب الصليب الأحمر بالاسكندرية التى كانت مهمتها البحث عن المحاربين والمفقودين باستجواب الجرحى من زملائهم في المستشفيات ، كتب الى صديقه الهندى مسعود :

> إننى لا أحب مصر كثيرا أو بالأحرى فإننى لا أجدها هنا ، لأن الاسكندرية مدينة مختلطة متعددة الجنسيات . ويبدو لى أن ما رأيته هنا أدنى بكثير مما رأيته في الهند إنها لحظة الغروب فقط التى تتفوق فيها مصر على الهند . . . أما بقية ساعات اليوم فهى مسطحة لا رومانسية ، تفتقر الى سحر الغموض . . . إن الأرض من طين والأهالى من طين متحرك . . . وبقدر ما أشعر تلقائيا بأننى وسط أهلى مع الهنود فإننى أشعر بنفس التلقائية بالغربة مع المصريين[١] .

وفي خطاب آخر الى صديقة يعبر فيه عن ضيقه بالاسكندرية لافتقارها الى روح الشرق :

> لقد مللت الاسكندرية الى حد يفوق الوصف . مللت ترابها وشوارعها : إن المسافة بيننا وبين الشرق هنا لا تقل عن المسافة بين لندن والشرق . إن كل شىء هنا عادى ومبتذل .[٢]

ومع ذلك فلم يلبث أن وجد فورستر في الاسكندريه مصدر إلهام لكتابة **الاسكندرية دليل تاريخى وأثرى** الذى وصفه بأنه تحية تقدير وإجلال للاسكندرية ، وهى ليست التحية الوحيدة فهناك مؤلف آخر كتبه بعنوان **فاروس وغيرها Pharos and Pharillon** ، وهى مجموعة مقالات عن المدينة والأماكن المحيطة بها .

إن الاسكندرية التى أحبها فورستر ليست اسكندرية الحاضر التى بعثت فيه الملل ، وإن كان قد اكتشف بمرور الوقت سحرا وجمالا في بحرها ومنتزهاتها والمناطق المجاورة لها ، ولكن المدينة التى أيقظت خياله هى الاسكندرية البطلمية . لقد خاب أمل فورستر في المدينة عند أول وصوله إليها لأنه لم يجد فيها روح الشرق ، ولكن يبدو من كتابه أن سببا من أسباب سحرها في نظره يعود في الواقع الى عدم انتمائها الى الشرق والى مصر ، فموقعها الجغرافى على ساحل البحر الأبيض المتوسط جعل وجهتها حتى وقت قريب الى أوروبا . ويقول فورستر في مقدمته للكتاب أن الذى دفعه الى الكتابة عن الاسكندرية هو « إحساسه بسحر المدينة وعراقتها وبتكوينها المركب » . وشجعه على الكتابة عدد من

---

(١) الاسكندرية ٩ ديسمبر ١٩١٥

(٢) الاسكندرية ٨ سبتمبر ١٩١٧

الأصدقاء متعددي الجنسيات الذين تعرف عليهم في الاسكندرية حيث اندمج في حياة الطبقة الميسورة المتفتحة على أوروبا . ومثل فورستر في ذلك مثل جميع زائري الاسكندرية من الكتاب الذين يميلون بشكل ملحوظ الى الواجهة الأجنبية للمدينة العريقة .

إن المدينة التي استحوذت على خيال فورستر هي الاسكندرية كما عرفها التاريخ في أوج عظمتها وازدهار حضارتها . فكانت رؤى من الماضي تتمثل أمامه في غدواته وروحاته سواء كان « سائرا على قدميه أو راكبا الترام أو سابحا في البحر » . فهو يرى في مخيلته قلعة قايتباى بأربعة أضعاف ارتفاعها الحاضر متصورا أمامه « فاروس » منارة الاسكندرية القديمة التي بنيت على نفس البقعة من الأرض ، وكثيرا ما كان يبنى في خياله قبر الاسكندر عند ملتقى الطريقين الرئيسيين في المدينة . فليس غريبا إذن أن يحظى تاريخ الاسكندرية باهتمام ملحوظ في الكتاب الذى يصفه فورستر بأنه « دليل من النوع الراقى الذى يحوى جزءا كبيرا من التاريخ . إنه منهل غنى ، ويهمنى أن يكون واضحا ووقورا وأن تنبعث منه روح المسيرة التاريخية » .

وقد قسم فورستر الكتاب الى جزأين : الجزء الأول هو « التاريخ » والجزء الثانى هو « الدليل الأثرى » . فالكتاب يتناول الزمان والمكان ، بل إن سحر الحاضر يبدو من خلال الرؤية التاريخية . فالاسكندرية كما يصفها فورستر وكما يسميها داريل « عاصمة الذكريات » . إنها « المدينة غير المدفونة » لأنه لا سبيل الى نسيان الماضى ونحن فيها . ويهدف فورستر الى إحياء الأصداء التاريخية للمدينة التى لا يزال يسمعها أينما سار الى درجة أن القارىء عند انتهائه من قراءة الكتاب يشعر بأن موقفه هو من المدينة وإحساسه بها قد تغير ، فأصبحت مدينة سابحة في الماضى لا تزال تعيش فيها كليوباترا ويتجول فيها ماركوس أنطونيوس . ويرجع ذلك الى الاهتمام الذى أولاه فورستر للبعد التاريخى في الجزء الأول حيث تناول تاريخ الاسكندرية على مدى ألفين ومائتين وخمسين عاما .

وقبل أن يبدأ فورستر بتاريخ الاسكندرية يعطى للقارىء قائمة بالمراجع التى لجأ إليها الكاتب في جمع مادته . و يبدو أنه في ذلك الوقت لم تتح له فرصة الوصول الى عدد كبير من الكتب وخاصة تلك التى تتناول الفترة العربية التى يقول عنها إنه يكتنفها الغموض الى درجة انه لا أحد يستطيع أن يكتب تاريخها في إسهاب . وفي الجزء الخاص بقائمة « الدليل » يشير فورستر الى كتاب برتشيا **الاسكندرية المجاورة لمصر** **E. Breccia, Alexandrea and Aegypteum** الذى يصف بدقة آثار الاسكندرية بما في ذلك تلك المحفوظة في المتحف اليونانى الرومانى وآثار الأماكن المحيطة بالاسكندرية . وقد عبر فورستر عن مدى اعتماده في كتابه على دليل برتشيا القيم ، ولا يدعى لنفسه أنه قام ببحث مبتكر ، إلا أنه أنجز عملا دقيقا وأمينا بأن جمع في مؤلف واحد مادة كانت متناثرة عن الاسكندرية . فالكتاب مرجع ذو قيمة للسائح الذى يزور الاسكندرية بالإضافة الى كونه كتابا ـ وخاصة الجزء التاريخى منه ـ يمكن للقارىء أن يستمتع به وهو جالس الى مكتبه .

ويقدم فورستر لهذا الجزء بفقرة عن جغرافية مصر فيما قبل التاريخ مستخدما أسلوب القصص والحواديت الجذاب فيقول :

منذ قديم الزمان قبل أن تعرف مصر الحضارة ، قبل أن تتكون دلتا النيل ، كانت البلاد كلها حتى القاهرة جنوبا غارقة تحت مياه

البحر . . . ومرت القرون وانبعث النيل من شقه في الأرض شمال القاهرة حاملا معه طمى الوجه القبلى وملقيا به حالما هدأ التيار .

وبهذا تكوّن ذلك المسطح الضيق من « الحجر الجيرى الذى تحيط به موانىء من ناحية وأرض طينية من الناحية الأخرى « الذى أصبح فيها بعد الاسكندرية . وهذا ، كما يقول فورستر ، « موقع فريد من نوعه في مصر » مضيفا بأنه لا عجب في ذلك فـ « أهل الاسكندرية لم يكونوا أبدا مصريين بكل معنى الكلمة » . وينتقل بهذا التعليق الى الروابط اليونانية القديمة التى نقرأ عنها في الأوديسيه حيث يصف هومير « جزيرة في البحر المتلاطم ناحية مصر يسمونها « فاروس » بها ميناء صالحة لرسو السفن التى تختزن منها المياه قبل أن تبحر » . ويحكى الشاعر كيف رست سفينة مينلاوس Menelaus بالقرب من الجزيرة عند عودته من طروادة لما سكنت الرياح ، وكيف أوقع منيلاوس بروتيوس Proteus ملك الجزيرة المقدس في الشرك ، ولم يطلق سراحه إلا بعد أن أرسل رياحا تحمل سفينته عبر البحر ، ولهذه الأسطورة التى أشارت إليها احدى البرديات المصرية القديمة أيضا مغزى هام لفورستر . فقصة البحار اليونانى الذى كان أول من وقعت عيناه على جزيرة فاروس ترمز الى صفة الاسكندرية غير المصرية التى ترتبط بها منذ قديم الأزل .

ويتناول فورستر في القسم الأول من تاريخ الاسكندرية الذى يسميه « العصر اليونانى المصرى » الاسكندر الأكبر وأسرة البطالمة وكليوباترا بالذات ، وينتهى بعرض وتقييم سريع للأدب والإنجاز العلمى البطلمى . أما القسم الثانى وهو « العصر المسيحى » فيبدأ بحكم روما مقتفيا أثر المسيحية من الأيام الأولى عندما عانت الاسكندرية من الاضطهاد الرومانى الى أن أصبحت المسيحية نفسها قوة طاغية مضطهدة حتى عام ٦٤١ ميلادية حين وقعت المدينة في أيدى العرب . وقبل أن ينتقل فورستر الى « العصر العربى » وهو أقصر قسم في الكتاب ، والذى يقول عنه إنه عديم الأهمية بالنسبة لتاريخ الاسكندرية بالرغم من أنه دام ألف سنة من أيام عمرو بن العاص الى نابليون ، يقدم قسما آخر تحت عنوان « المدينة الروحية » حين تظهر في ثوبها الحالى كما شيدت تحت حكم محمد على .

ومن الواضح من طول الجزء الذى يتناول فيه فورستر الفترة « اليونانية المصرية » أنها الفترة التى تهم الكاتب ، أولا لأنها عصر ازدهار الإسكندرية الحضارى وثانيا لأن المدينة البطلمية ، إذا ما قورنت بالمدينة المسيحية أو العربية الإسلامية ، كانت أقرب الى فهم فورستر الغربى وميوله الفطرية الواضحة في رواياته . ومن أهم ما يتميز به هذا الجزء التاريخى في الكتاب ، وبالذات فيما يتعلق بالعصر « اليونانى المصرى » ، قدرة فورستر على تلخيص فترة تاريخية أو واقعة معينة أو شخصية ما باختصار شديد ، فينقلها الى القارىء من خلال صورة حية تبقى لاصقة في ذهنه . فهو يجمع بين النظرة التاريخية الشاملة والتفسير السياسى العام ، وبين الدقة في المعلومات والحقائق التى يختارها بحدس تاريخى ومهارة إبداعية . فيرى أن القرار الذى اتخذه الإسكندر بشأن بناء مدينة يونانية رائعة عند موقع « راقودة » لم يكن مبعثه فكرة مثالية مجردة وإنما هو مزيج من المثالية والنفعية معا :

لقد كان في حاجة الى عاصمة لمملكته المصرية الجديدة . ولتكون على اتصال بمقدونيا يجب أن تقع على الساحل . هذا هو المكان الذى يبحث عنه ـ ميناء هائل ـ جو مثالى ـ مياه عذبة ـ محاجر جيرية ـ ومدخل

سهل الى النيل . هنا سوف ينشر أحسن ما في الهللينية . وسيشيد عاصمة لليونان الكبرى التى ستتكون من ممالك وليس مدنا وستشمل العالم بأسره .

ويتخيل فورستر في هذا الوصف الحماس الذى استحوذ على الإسكندر عند رؤيته للموقع ، وعلى أثره أعطى الأمر ببناء المدينة . ويستمر في سرد ما حدث للإسكندر بعد ذلك والتغييرات التى طرأت على سياسته حين ضعفت ميوله اليونانية وأصبح بعد زيارته لسيوة وفارس شرقيا بل ودوليا في اتجاهاته ينشد التوفيق بين أرجاء العالم وليس التبشير بالهللينية ، فترك وراءه الإسكندرية وهو يعتبر ، كما يعتقد فورستر ، أنها تمثل « فترة عدم نضوج في حياته » . وفي نهاية درامية وبأسلوب روائى إبداعى يصف الكاتب عودة الاسكندر الأخيرة الى مدينته فيقول :

ولكن كان مكتوبا له أن يعود إليها بعد وفاته ، وعندما حملوا جثته الى ممفيس رفض الكاهن الأكبر أن يدفنه هناك قائلا ادفنوه في راقودة فحملوه الى النيل مرة أخرى وقد غطيت جثته بالذهب ووضع داخل تابوت من الزجاج . ودفن في وسط الإسكندرية عند الملتقى الكبير للطرق حيث أصبح بطل المدينة وإلهُها الحارس .

وهكذا يلخص فورستر في كلمات قليلة تاريخ لإسكندر وسياسته وأحلامه المرتبطة بالإسكندرية الى أن دفن فيها . وكل هذا في أسلوب جذاب لكاتب مبدع من خيرة كتاب القرن العشرين .

وكثيرا ما يضيف الى هذا الأسلوب المختصر شيئا من السخرية كما يفعل عندما يصف الأيام الأخيرة من حكم بطلميوس الثانى المعروف باسم فيلاد يلفوس (أى صديق أخته) وهو الذى أتم بناء الإسكندرية . فيقول فورستر عن هذا الملك ، الذى حكم عليها ظلما بأنه لم يترك وراءه أثرا يستحق الذكر سوى ذكرى زواجه من أخته « لقد أمضى السنين الأخيرة من حكمه مناصفة بين عشيقاته وداء النقرس » .

وينهى فورستر هذا الجزء التاريخى الخاص بملوك البطالمة الثلاثة الأوائل : سوتير وفيلاد يلفوس ويورجيتيس الذين وصلت الإسكندرية في أيام حكمهم الى أوج عظمتها ينهيه بوصف أهم معالم المدينة البطلمية في المائة سنة الأولى من تاريخها . وأول هذه المعالم المنارة « أعظم إنجاز عملى للعقل السكندرى ونتاج واضح للدراسات الرياضية التى كانت تجرى في « الموسايون » Mouseion أو دار الحكمة . ويكتفى هنا بإشارة عابرة لمنارة الإسكندرية محتفظا بتفاصيل أكثر للجزء الثانى الخاص بالدليل الأثرى . ثم هناك الحى الذى شيدت فيه أبنية القصر الملكى وملحقاته في منطقة السلسلة ، ودار الحكمة التى كانت المركز العلمى والثقافى الذى ترك أثرا لا يمحى على الفكر الإنسانى ، والإنجاز العظيم لأسرة البطالمة . وكانت تشبه الى حد كبير الجامعة الحديثة إلا أن مهمة علمائها وباحثيها وأدبائها لم تكن التدريس بقدر ما كانت متابعة دراساتهم في سبيل دعم عظمة ملوك البطالمة ومجدهم . وأشهر جزء من دار الحكمة هو المكتبة التى كانت أحيانا تسمى المكتبة الأم لتميزها عن مجموعة أخرى تكونت فيها بعد من الكتب أكبر وأحدث .

ويلى ذلك معبد سرابيس والمقابر الملكية والمسرح وحلبة السباق . كانت الإسكندرية في المائة سنة الأولى من إنشائها نتيجة لخطة واحدة شاملة ابتكرها

دينوقراطيس وعمل على تنفيذها ملوك البطالمة الثلاثة الأوائل . وكانت ، كما يقول فورستر ، مدينة جديدة لا أثر للماضى فيها . « لقد أضيف إليها العنصر الرومانسى بمرور الوقت ، ولكنها عند إنشائها كانت جديدة تماما ، يشع الضوء الناصع من معالمها التى يكسوها المرمر الأبيض .

ويتناول فورستر بقية تاريخ البطالمة الى حكم كليوباترة ، ويبين كيف تدهور حكمهم وأخذ الضعف يسيطر عليهم . ويجمع هؤلاء الملوك جميعا في صورة واحدة تجسد الانحلال الذى لحق بهم فيقول عنهم : « عاش الملك البطلمى داخل جدران قصره وهو أقرب ما يكون الى نعومة المزاج الفنى الا أنه لا يتميز بحب عميق للفن ، لم يكن قاسيا بطبعه ولكنه كان ينزلق الى القسوة بسهولة ، إنه خجول الى حد كبير ويميل الى السمنة كلما تقدم به السن » . وبعد هذه اللمسات السريعة التى تؤكد ضعف الملوك يرسم عكس هذه الصورة للنساء ، ويعمم قائلا :

فبينما يزداد الرجال طراوة تزداد النساء خشونة وقسوة . وتتخلل الأسرة الحاكمة ملكات قاسيات ، فهناك أرسينوى أخت وزوجة فيلاد يلفوس وارسينوى الثالثة التى واجهت الجيش السورى وكليوباترة الثالثة التى قتلت ابنها ، ثم كليوباترة المشهورة أعظم الملكات وآخر البطالمة .

وفي تناوله لكليوباترة يكرس لها أكبر عدد من الصفحات وهو متأثر كأديب بما قرأه عنها في الأدب والتاريخ معا . ويصورها كملكة عظيمة وسياسية محنكة وامرأة مجربة تستخدم أنوثتها لتبقى على حكمها وملكها . وقد وجد فيها نفس الصفات التى وجدها في الملكات الأخريات اللائى وصفهن بالقسوة ، غير أنها تختلف عنهن في أنها استخدمت حيلها النسائية وجاذبيتها كامرأة لتصل الى أهدافها . ويكشف عن شخصيتها وسياستها بعينه الثاقبة عندما يقول : « إن كانت كليوباترة جياشة العاطفة الا أنها لم تكن عبدا لها . . . كان همها أمانها وأمان مصر ، وكان الرومان الخشنون العاشقون الذين يهددون ذلك الأمان هم فريستها الطبيعية » . إن سر نجاح فورستر في تصوير كليوباترة يرجع الى أنه عقد الصلة بينها وبين الإسكندرية حتى أصبحت صورته لملكة مصر الأسطورية جزءا لا يتجزأ من المدينة نفسها . لقد كانت ، كما يقول ، آخر واحدة من سلالة عريقة منعزلة ، كانت « زهرة رعتها الإسكندرية خلال ثلاثمائة سنة الى أن أينعت واكتمل نموها . زهرة لن تذبل نضرتها أبد الدهر » .

وفي نهاية هذا القسم عن ملوك البطالمة يؤكد فورستر الجو الرومانسي الذي يحيط بالاسكندرية اليونانية المصرية التي بدأ تاريخها بالإسكندر البطل الأسطوري وانتهى بملكة لا تقل أسطورية عنه . ويقارن بينهما مبينا الفروق الكبيرة بين الرجل الذي « أنشأ الاسكندرية والمرأة التي أنهتها » ، غير أن صفة واحدة تجمع بينهما وهي صفة « العظمة الأسطورية » .

وبانتقال فورستر إلى الحضارة والثقافة البطلمية تظهر إلى جانب كفاءة الأديب المبدع كفاءة الأديب الناقد الذي يجيد تقييم الإنتاج الأدبي والثقافي لحضارة من أهم حضارات البحر الأبيض المتوسط القديمة . ويستعرض هنا الحضارة التي قامت على أكتاف القصر ودار الحكمة اللذين كانا على صلة قوية ببعضهما واللذين امتدا من أبعد نقطة في منطقة السلسلة حتى المنطقة التي بنيت عليها محطة السكة الحديد الحالية . ففي هذا المكان وسط الحدائق وصفوف الأعمدة انبثقت حضارة

الاسكندرية التي ساهم في قيامها كل من القصر بمساندته المادية ودار الحكمة بخيالها ومعرفتها . غير أن الصلة الوطيدة بين هذين الطرفين لم تكن دائما في مصلحة الحضارة وخاصة فيما يتعلق بالأدب والفلسفة . فكان الأدباء والعلماء يخشون غضب الملوك ولذلك صبغت أوجه الحضارة منذ أول وهلة بالتعالي والتذلل معا . ومن الواضح أن تفسير فورستر للشكل الذي اتخذه أدب الاسكندرية ولمستواه الفني هو تفسير الأديب الذي يعلم مدى أهمية الظروف المحيطة بالكاتب المبدع وحاجته إلى الاستقلال المادي . فيقول إن « الأدب السكندري ترعرع خلف الجدران (يعني جدران القصر) ولم يمر أبدا بتجربة الوحدة أو المخاطر المثيرة والأمجاد التي تحدق بالاستقلال . ومع ذلك فقد ازدهر نوع من الأدب الرشيق الذي يتميز بالسطح المزخرف والأحاسيس الرقيقة التي يتغنى بها الشاعر من خلال صور « القلوب والسهام والتنهدات والعيون والصدور » . وهو شعر يزدخر بالإشارات الأسطورية وصورة الصبي الشقي اللامبالي ، كما تزدخر بها آلاف التماثيل الصغيرة التي وجدت مدفونة في أرض الاسكندرية . فشعر كاليماخوس Callimachus وأبو لونيوس Appolonius ذو صفات مميزة تنتمي إلى الاسكندرية دون غيرها حيث ظهر لأول مرة . ولقد أرست المدينة تقليدا انتشر بعد ذلك في أماكن أخرى إلى أن أصبح هذا النوع من الشعر صنعة لا ابتكار فيه . وبعد تقييم للشاعرين ثيوكريتوس Theocritus الذي ولد في صقلية وعاش فيها إلى أن إنضم إلى دار الحكمة في مرحلة متأخرة من حياته . ويعتبره فورستر نابغة ساعدته الاسكندرية على النضوج الأدبي ، فإلى جانب علمه الغزير وصنعته المتقنة وصور الحب الرقيقة في شعره فهناك أيضا الاتجاه الواقعي والميل إلى روح الفكاهة اللذان يميزانه على غيره من شعراء عصره .

وبالرغم من أن فورستر الأديب والناقد يميل بطبيعة الحال إلى الكتابة عن الأدب فإنه لا يطيل في هذه الصفحات . وهو يعطى هذه الناحية من نتاج الاسكندرية الثقافي حقها ثم يتجه إلى إنجازاتها العلمية التي إشتهرت بها والتي فضلها ملوك البطالمة على الأدب ، وكان تمويلهم للعلوم من أعظم أعمال هذه الأسرة التي ضمنت للاسكندرية مكانة في الحضارات العالمية لا يمحوها الزمن . ويعزو فورستر هذه المكانة الفريدة إلى الدور الكبير الذي لعبته دار الحكمة في إزدهار العلم وإسهامه في تقدم الإنسان . فيصف هذه الفترة من تاريخ الاسكندرية (القرن الثالث قبل الميلاد) بأنها أعظم فترة عرفتها الحضارة . ففيها استكشف علماء الاسكندرية طبيعة الكون ، وتوصلوا إلى فهم الكثير من القوى الطبيعية التي يمكن إستخدامها لصالح الإنسان ، وتقدمت المعرفة في مجال الجغرافيا والفلك والطب . كل هذا ، كما يقول فورستر بإعجاب شديد ، حدث في تلك الرقعة الصغيرة من أرض الاسكندرية التي تقع في المسافة ما بين طريق الحرية (كما نعرفه اليوم) وساحل البحر ، ولو كان هناك « عرفان بالجميل أو إحساس بما يليق بمقام هؤلاء العلماء لشيدنا لهم نصبا تذكاريا في نفس هذا المكان ليذكرنا بما قدموه للإنسانية » . ومن بين هؤلاء الذين عملوا على هذه البقعة من الأرض في دار الحكمة اقليدس Euclid الرياضي مؤلف كتاب العناصر الذي عالج فيه النظريات الهندسية ، والذي ظل أساسا لدراسة هذا العلم في أنحاء العالم حتى وقت قريب جدا بعد أن نقل إلى اللاتينية ثم العربية ومنها إلى اللغات الأوروبية ، وطبع لأول مرة في القرن الخامس عشر . ويقول فورستر إن اقليدس ليس مجرد عالم عظيم وإنما هو منهل غني للمعرفة ، ومع ذلك (وهنا يضيف فورستر لمسة شخصية) فيحكى عنه إنه كان رجلا خجولا لا يلفت

النظر وإن كان هو أيضا ينسب إليه التعليق الجرىء للملك فيلاديلفوس الذي يبدو أن سطحيته أثارت اقليدس فقال له وقد نفذ صبره « إنه ليس هناك طريق ملكي للرياضة » . وتتوالى أسماء العلماء الذين إرتبطت أسماؤهم بالاسكندرية والإنجازات المبهرة التي إشتهروا بها . فمنهم إراتوستينس Eratosthenes نابغة الأدب والعلوم الذي أصبح مديرا لمكتبة الاسكندرية بعد موت كاليماخوس ، وهو صاحب أكثر إنجازات الاسكندرية العلمية إثارة إن لم تكن أهمها ، وهو تقديره لمحيط الكرة الأرضية . وقد إستطاع أن يتوصل في العملية الحسابية التي قام بها في مرصد دار الحكمة إلى رقم لا يختلف عن الرقم الذي توصل إليه العلم الحديث بأكثر من خمسين ميلا . إنها معجزة علمية خارقة لعقل رياضي جبار ولد عام ٢٧٦ قبل الميلاد . ويذكر فورستر أسماء أئمة آخرين في الرياضيات والجغرافيا والفلك والطب مشيرا إلى النظريات المذهلة التي طرحوها والتي ثبتت صحة بعضها مئات من السنوات بعد أن وارى التراب آثار تلك الحضارة .

ويختتم فورستر هذا الجزء الذي يتناول فيه أمجاد الاسكندرية العليمة بتعليق يدعو القارىء إلى التفكير والتأمل ، فيقول : « إنه لمن الغريب أن تنزلق الإنسانية مرة ثانية إلى عالم الأساطير والخيال بعد أن يكون العلم قد حاز مثل هذه الانتصارات » . ثم يضيف قائلا : « ومما يجدر ملاحظته أن تدهور العلم في الاسكندرية متوافق تماما مع قيام المسيحية » .

وبإنتهاء العصر الذهبي لمدينة الاسكندرية القديمة ينتقل فورستر إلى الاسكندرية في العصر الروماني (٣٠ - ٣١٣ ق . م) وما مرت به من تغييرات سياسية ودينية وفكرية . فبعد أن كانت الاسكندرية عاصمة الدولة البطلمية المستقلة في مصر على مدى ثلاثمائة سنة كانت خلالها قاعدة لحضارة نافست أثينا ذاتها وإحتلت مكان الصدارة في الأدب والعلوم في العالم الهلنستي ، سقطت في أيدي الرومان عام ٣٠ ق .م عند إنتصار الامبراطور أغسطس في معركة أكتيوم التي يصفها فورستر بشيء من الإسهاب لأهميتها التاريخية . وبموت كليوباترة لم تعد الاسكندرية عاصمة المملكة وزالت عنها صفة الملكية ، وأصبح دورها إقتصاديا بحتا باعتبارها مصدر تموين روما بالغلال . ولكن بظهور المسيحية فيها على يد القديس مرقص عام ٤٥ ميلادية ووقوع إضطرابات متكررة نتيجة لرفض أهلها المسيحيين عبادة الأباطرة الرومان ، وهو صراع دام إلى أن أصبحت الامبراطورية نفسها مسيحية ، إحتلت الاسكندرية مرة أخرى مكانة رفيعة . وكادت المدينة التي تحملت الكثير في سبيل المسيحية أن تصبح مدينة ملكية كما كانت أيام ماركوس أنطونيوس ، غير أن تأسيس القسطنطينية قضى على ذلك الأمل . ومع ذلك فقد كانت الاسكندرية العاصمة الروحية .

وبدأت أهميتها تأخذ طابعا جديدا عندما انبعثت قوتها من الداخل وأنجزت الكثير في مجالي الدين والفلسفة . وكان يبدو أول الأمر أنها ستقود المسيحية إلى بر الأمان والسلام . ولكنها ما لبثت أن اشتبكت مع الامبراطورية المسيحية في صراع جدلي ديني حول طبيعة المسيح لايقل حدة عن صراعها السابق مع الامبراطورية الوثنية . وهنا وسط عرضه للجدل الفكري المجرد يلتفت فورستر الروائي إلى الرجلين اللذين دخلا تاريخ الاسكندرية عن طريق الكنيسة المسيحية ، فيصف كلا منهما بقلم الروائي الذي يجيد تجسيد الشخصية حتى تثبت صورتا اريوس Arius واثاناسيوس Athanasius

في ذهن القارىء . فيقول عن آريوس إنه كان « عالما ومخلصا ، طويل القامة ، بسيطا في ملبسه ، مقنعا في حديثه . وقد اتهمه أعداؤه بأنه يشبه الثعبان وبأنه أغرى دينيا سبعمائة من العذارى » . أما غريمه أثاناسيوس ، فيراه القارىء لأول مرة في صباه يلعب مع صبية آخرين على رمال شاطىء ميناء الاسكندرية الغربي تحت كنيسة القديس ثيوناس St. Theonas ، وكان يلعب دور القسيس الذي يعد إتباع الكنيسه المسيحية . وقد لاحظه البطريرك من النافذة ولفت نظره نضوجه الواضح مع صغر سنه وحاول أن يقنعه بالعدول عن الدور الذي يمثله ولكنه فشل في ذلك ، فعين الصبي المتدين سكرتيرا له . وهذا مشهد آخر من المشاهد الدرامية التي يجيد فورستر تصويرها في نفس الوقت الذي يتناول فيه موضوعا مجردا مثل الدين أو الفسلفة . وبنفس المهارة في التجسيد يصف المظهر الخارجي لاثاناسيوس الذي يجد فيه صورة للشاب السكندري العادي المعاصر ، فيقول : « كان أثاناسيوس صغير الحجم يميل إلى السمرة ، ولكنه كان قويا وغاية في الرشاقة . إننا نلاحظ لشبه بينه وبين صبية الشوارع اليوم » . أما عن شخصيته فيقول : « من المؤكد أنه لم يكن محبوبا وإن كان قد أصبح بطلا شعبيا في حياته . كانت قواه تسترعى النظر ، فكان بصفته رجل دين يعرف ما هو حق وبصفته رجل سياسة يعرف كيف يطبق هذا الحق . وكانت الدقة والقوة والنشاط وإنكار الذات والحيلة في حياته العملية على نحو يثير الدهشة والإعجاب » . هذه هي الشخصية التي يقول عنها فورستر إنه ضمنت لنفسها الخلود الذي كانت تسعى إليه . فقد قبلت الكنيسة رأى أثاناسيوس في طبيعة المسيح وإعترفت به عالما وقديسا ، وبنت له الاسكندرية كنيسة باسمه حيث يشغل جامع العطارين جزءا من أرضها اليوم .

وبهذا يكشف فورستر عن الدور القيادي الذي لعبته الاسكندرية في تاريخ المسيحية . لقد كانت لكنيسة الاسكندرية دائما شخصيتها وفلسفتها ، فهي لم تتبع أية كنيسة أخرى . وأخذ أساقفتها على عاتقهم تطوير هذه الفلسفة والدفاع عنها في المجامع الدينية ، ولما فشلوا في إقناع غيرهم في قبول مفهومهم للعقيدة الصحيحة ـ كما حدث في مجمع « خلقيدون » . انفصلت الاسكندرية عن باقي الكنيسة المسيحية . وأصبحت البطريركية في الاسكندرية قوة كبيرة . وإن كانت مصر تتبع نظريا للامبراطورية الرومانية التى أرسلت إليها واليا وقوة حامية . إلا أن البطريرك وجيشه من الرهبان هم الذين كانوا يحكمون مصر بالفعل . وفي القرن الرابع عندما أصبحت المسيحية الديانة الرسمية انتهز الرهبان فرصة مهاجمة عبادة سيرابيس ، ودمروا معبد سرابيوم في الاسكندرية وتهدمت المكتبة وأبيدت محتوياتها . واستمر إضطهاد الوثنيين الذي وصل إلى الذروة بقتل هيباشيا Hypatia (٤١٥ م) الفيلسوفة التي كانت تحاضر في الرياضة في دار الحكمة . وقد قابلها الرهبان في طريق عودتها من محاضرة ألقتها وأجبروها على النزول من عربتها وقطعوها إربا . ولا يعتبر فورستر هياشيا امرأة ذات أهمية في حد ذاتها ولكنه يرى في موتها زوال الروح اليونانية التي حاولت إكتشاف الحقيقة وخلق الجمال ، تلك الروح التي بعثت الاسكندرية إلى الوجود . ومع ذلك فقد استمرت المدينة حية فكريا تصارع من أجل معتقداتها الدينية .

ويكتب فورستر عن هذا الوجه من تاريخ الاسكندرية تحت عنوان « المدينة الروحية » . ويتناول الفكر الفلسفي الذي اتسم بالطابع الديني والذي ظهر في الاسكندرية بعد أن أصبحت مصر جزءا من

الامبراطورية الرومانية . وكان يبدو أن أهمية المدينة قد زالت . ولكن بالرغم من أن البطالمة قد أعطوا للاسكندرية فنها المعماري وعلمها وأدبها ، إلا أن هناك - كما يقول فورستر - شيئا لا يمكن أن يهبه الملوك ولا أن يسلبوه ، وهو الحياة الروحية والفكرية . ويشير إلى المفكرين السكندريين والمشكلة الفلسفية التي شغلت بالهم ، وهي علاقة الإله بالكون وبالإنسان ، موضحا الفرق بين التفكير البدائي فيما يتعلق بهذه النقطة والتفكير السكندري الفلسفي المتطور . فالإنسان البدائي يرى العلاقة بين الإله والإنسان بتصوره لإلهين أحدهما قريب نلمسه عن طريق الحواس والتعاويذ ، والآخر بعيد وهو روح في السماء ولا علاقة بين الإلهين . أما السكندريون فقد توصلوا بفكرهم الفلسفي إلى تفسير العلاقة بوجود ذات أو ذوات تقرب بين أجزاء الكون والإنسان والاله ، وتؤكد أن الله قريب وبعيد في نفس الوقت . ويشير فورستر إلى المحاولات الفلسفية في تفسير هذه العلاقة عند فيلون اليهودي Philo وأفلوطين Plotinus زعيم الأفلاطونية الحديثة ، وأخيرا عند المسيحية في كل مذاهبها . وهو بذلك يلقى نظرة على المعتقدات الدينية التي وجدت طريقها داخل أسوار الاسكندرية والعلاقة بينها وبين الفكر الفلسفي الذي يمثل وجها من أوجه الاسكندرية القديمة .

ويشغل الجزء الخاص « بالعصر العربي » ، وهو مقسم إلى « المدينة العربية » و « المدينة التركية » ، ما لا يزيد عن إثنتي عشرة صفحة مقابل حوالي ثمانين صفحة للجزء السابق . ويعزو فورستر هذا الإقلال في الكتابة إلى تدهور وضع الاسكندرية بعد منتصف القرن السابع . ومع ذلك ففي الصفحات القليلة الأولى التي يتناول فيها الفتح العربي (٦٤١ م) تحت قيادة عمرو بن العاص نجد لمسات تلصق بذهن القارىء لما تنم عنه من موضوعية وإتزان في الحكم على الأمور ، سواء أكانت هذه اللمسات مرتبطة بالقائد العربي أو بنظرية خاصة أو بنظرة العرب عامة إلى الاسكندرية . فيقول فورستر عن عمرو بن العاص إنه كان « إداريا ماهرا وصديقا ممتعا وشاعرا . لقد كان واحدا من أكفأ الرجال الذين أنتجهم الإسلام ومن أكثرهم جاذبية وسحرا . . . لم يشترط شروطا قاسية (عندما سقطت الاسكندرية) ، فلم تكن القسوة من طبيعته ولا من سياسته . وترك الحرية للأهالي الذين يرغبون في الجلاء عن الاسكندرية ، أما الباقون فسمح لهم بحرية العبادة بشرط أن يدفعوا الجزية » . وقد أراد فورستر أن ينقل إلى نظرة العرب إلى الاسكندرية التي كانت تختلف تماما عن نظرية الأوروبيين لها ، فلم يبهر بها العرب لأنهم لم يدركوا تماما قيمة الجائزة التي وقعت في أيديهم . لقد كانوا يعلمون ، كما يقول فورستر ، « ان الله قد وهبهم مدينة كبيرة وقوية » . ولكن أنى لهم أن يعرفوا أنها مدينة فريدة لا مثيل لها في العالم ، مدينة خططها علم اليونان ، مدينة كانت الموطن الفكري للمسيحية . وقد تتحرك في أذهانهم أساطير عن الاسكندر وكليوباترا ، ولكنها كانت في نظرهم شخصيات باهته » . لم يكن في نية العرب ، كما يقول فورستر « تحطيم الاسكندرية » ولكنها تحطمت ، وبقيت مهملة لمدة ألف عام . ويعزو هذا الاهمال إلى الصبغة الشرقية لحضارة العرب وميلهم إلى الأرض اليابسة ، وإلى ضعف صلتهم بحضارة البحر الأبيض المتوسط التي نشأت عنها الاسكندرية . بل وأكثر من ذلك فقد شعر العرب بنفور من الاسكندرية لأنها كانت تبدو لهم تافهة ومبتذلة ووثنية . وخطاب عمرو بن العاص - الذي كتبه للخليفة عند دخوله المدينة ظافرا - تأكيد لنظرة الاستنكار العربية للمدينة التي تفتقر إلى الحس التاريخي ، فالاسكندرية لم تكن بالنسبة اليهم

سوى مدينة تحوي « ٤٠٠٠ قصر ، ٤٠٠٠ حمام ، ١٢٠٠ بدال ، ٢٠٠٠ يهودي » . وتهدمت مباني الاسكندرية ـ القيصرون ودار الحكمة والمنارة وقصر البطالمة وأسوار المدينة التي تجسد إنكماش الرقعة التي تحيط بها التدهور الذي حل بالمدينة وما آل إليه سكانها . وإحتلت الفسطاط التي بناها عمرو بن العاص المكانة الأولى في مصر ، وهي البذرة التي نمت منها القاهرة الحديثة . وبذلك انتقلت العاصمة إلى الداخل وتلا ذلك ألف سنة خيم خلالها السكون على الاسكندرية .

وتحت حكم الأتراك إنكمشت الاسكندرية حتى أصبح تعدادها ٤,٠٠٠ نسمه . ويتابع فورستر بعد ذلك حملة نابليون والحملة البريطانية ، وبدأ عصر جديد للاسكندرية حين أخذت الحياة تدب فيها مرة أخرى . ثم جاء محمد علي وأسرته وإزدادت ثروة المدينة ، وظهرت الاسكندرية في ثوبها الحديث . ويختتم فورستر هذا الجزء التاريخي بضرب الأسطول البريطاني للاسكندرية عام ١٨٨٢ والاضطرابات التي سادت المدينة بعد إنسحاب جيش عرابي .

وفي النهاية ينظر فورستر إلى حاضر الاسكندرية حتى الفترة التي عرف فيها المدينة الحديثة . ويشير إلى إزدهارها المادي والثورة التي آلت إليها عن طريق تجارة القطن والبصل . ولكنه يبدى إعتقاده الراسخ بأن الاسكندرية لن ترى تقدما في أي إتجاه آخر ، وأنه لن يكون هناك في المستقبل منافس لمنارة سوستراتوس ولا لقصائد ثيوكريتوس ولا للانباذرة Enneads مقالات افلوطين الفلسفية . فكل شيء تغير وفي تغير مستمر ولم يعد للمدينة البطلمية وأمجادها أثر إلا في آثارها القليلة المتبقية والتي يلتفت إليها فورستر في الجزء الثاني من كتابه الخاص بالدليل . أما الشيء الوحيد الذي لم يتغير ولن يتغير بمرور الزمن ، كما يقول فورستر ، فهو « الرياح الشمالية » والبحر اللذان يتميزان بنفس الصفاء الذي تميزا به عندما نزل مينيلاس أو زائر الى رأس التين من ثلاثة آلاف سنة » .

ومن المناسب أن ينهي فورستر هذا الجزء التاريخي للدليل بقصيدة مترجمة من اليونانية إلى الانجليزية لكفافي الشاعر اليوناني السكندري الذي يقول فورستر عن صداقته له إنه كانت « مصدر سعادة بالغة » خلال فترة إقامته في الاسكندرية . وهو يعتبر اكتشافه لهذا الشاعر الذي لم يكن معروفا حتى ذلك الوقت أحد الأشياء الجميلة التي نتجت عن زيارته للاسكندرية ، ويشعر بالفخر لأنه من أوائل من ساعد على التعريف به . وقد أهدى فورستر لكفافى الطبعة الثانية من كتاب الاسكندرية بعد موت الشاعر . وفي القصيدة المشار إليها بعنوان « الإله يهجر أنطونيوس » « The God Abandons Anthony » ينعى الشاعر زوال المجد عن الاسكندرية في لحظة تاريخية حاسمة عند إنهزام ماركوس أنطونيوس في معركة أكتيوم التي قضت على أحلامه وآماله . وكما أن الاسكندرية في مجدها وعظمتها رمز لكل ما يتمناه المرء ، فهي أيضا رمز للأمل المفقود والحياة الزائلة في هذه القصيدة التي يقول فيها كفافى :ـ

عندما ينتصف الليل وتسمع فجأة أصواتا
عذبة خفية تنساب لا تندب حظك الذي يأفل
أخيرا وجهد حياتك الذي فشل ومشاريعك
التي أصبحت أوهاما ولكن كرجل ، كرجل
شجاع مهيأ لتوديعها ، ودع الاسكندرية التي

تـرحل عنـا استمع إلى النغم ، إلى الآلات الجميلة والأصوات السماوية وودعها ، ودع الاسكندرية التى تفقدها .

وقد اتخذ فورستر من قصيدة كفافى حلقة الوصل بين ماضي الاسكندرية وحاضرها ، بين الزمان والمكان ، بين الدليل التاريخي والدليل الأثرى ، وهما في الـواقع مترابطان .

يتميز الجزء الثاني من الدليل بالدقة في وصف آثـار الاسكندرية ومعالمها وهـو مبنى على البحث والاطـلاع والملاحظة العملية كما يتميز بالقدرة على إبراز طابع الآثار الفني وأهميتها التاريخيـة . ويقسم فورسـتر المدينـة إلى خمس مناطق تبدأ من نقطة واحدة هي ميدان محمد علي (المعـروف الآن بميـدان المنشيـة) ، وتمتـد في جميـع الاتجـاهات داخـل الاسكندريـة وخارجهـا إلى أبي قير ورشيـد والصحـراء الغـربيـة حتى أبـو مينـا ووادي النـطرون . وملحق بنهايـة الكتاب عـدد من الخرائط التاريخية والجغرافية والأثرية .

ويصحب فـورستر القـارىء في جولـة أثريـة وفنية وتاريخية ممتعة بين آثـار الاسكندريـة ومعالمهـا الحديثـة وطبيعتها الخلابة من بحر وحدائق وصحراء ، وهـم نعم الصـاحب والمرشـد لعلمـه ومعـرفتـه وحسـه المرهف وإهتماماته العميقة الجادة وحكمه الصائب .

وسواء أكانت الآثار التي يتناولهـا باقيـة أم أنها مجرد تصور لأماكن ومبان قد اندثرت فإن القارىء يرى مدينة بأسرهـا تتكشف أمام عينيـه . ولا يعتمد فـورستر في تقديم الاسكندرية على المراجع التاريخية فقط ، وإنما يقتبس من الأدب الإبداعي . كمثال لذلك ما جاء على لسـان الكـاتب اخليس تـاتيـوس Achilles Tatius في روايته كليتوفون وليوكيبي (٤٠٠ ميلادية) Clitophen and Leucippe ، وهي في نظر فورستر رواية « سخيفة وغير لائقة » إلا أنه رأى أن مشهد المدينة العريقة كما بدا لتاتيوس يستحق مكانا في الدليل . فنقرأ :-

إن أول ما يسترعى النظر عندمـا ندخـل الاسكندرية من باب الشمس (أي من باب رشيد) هو جمـال المدينـة . فهناك صف من الأعمدة على طول الطريق من مـدخلها إلى نهايتها . وعندما تقدمت في السير وصلت إلى المكـان الذي يحمـل اسم الاسكنـدر حيث رأيت النصف الآخـر من المـدينـة الـذي لا يضاهى في الجمال . فبينما امتدت الأعمـدة أمام ناظري ظهرت أعمـدة أخرى ممتـدة في إتجاه عمودي عليها .

وفي تعليق على هذا المشهد يقول فورستر « وهكذا كان شارع النبي دانيال حيث كان يوجد الترام مصطفا على الجانبين بالأعمدة المرمرية » . أما اليوم فقد تغيرت المعالم ، وفي إشارة فورستر إلى ترام شارع النبي دانيال ، يتضـح أن الدليـل في حـاجـة إلى المـراجعـة ليتضمن التغييرات التي طرأت على المدينة منذ ظهور أول طبعة للكتاب . وهناك أيضا الاكتشافات الأثرية الحديثة مثل اكتشـاف آثار منطقة كوم الدكة وغيرها ، وتغيير الآثـار المعروضة في صالات المتحف اليوناني الروماني . وقد عمـل مايكـل هاج نـاشر طبعـة الدليـل الحاليـة عـلى إستكمال هذه الناحية ، كما استكمل في هوامش الجزء التاريخي للاسكندرية الفترة من ١٩٢٢ إلى اليوم مشيرا

إلى الحرب العالمية الثانية ، وثورة ١٩٥٢ وما بعدها ، وحروب إسرائيل . وبذلك فقد أضافت الطبعة الحالية إلى القيمة العملية للدليل ، وإن كانت قيمته الأدبية ثابتة لا أثر للزمن عليها .

وتبدو هذه القيمة واضحة عندما يستخدم فورستر في وصفه للآثار بعض القصص والأساطير التى ارتبطت بها . فيدعو القارىء إلى الاندماج إيجابيا بخياله ليتصور الأثر كما رآه معاصروه . ومعنى هذا أن هدفه من « الدليل الأثري » ليس مجرد وصف جاف للآثار وإنما هو إحياء حضارة بأسرها . وليس أدل على ذلك من وصفه لـ « فاروس » منارة الاسكندرية التي اندثرت تماما ، والتي كانت في وقتها ولا زالت حتى اليوم رمزا لحضارة مجيدة . فإلى جانب طوابقها الأربعة وتماثيلها ونقوشها يشير أيضا إلى إنبهار المعاصرين بهذا الإعجاز الهندسي ، ويقول :-

كانت الإثارة التي بعثتها المنارة هائلة . فقد عكست الإحساس بالجمال والاتجاه العلمي اللذين تميز بهما العصر . ولقد اشترك الشعراء والمهندسون في الثناء عليها . وكما ارتبط اسم البارثنون بأثينا وكنيسة القديس بطرس بروما فقد أصبحت فاروس في مخيلة معاصريها الاسكندرية ، والاسكندرية هي فاروس ، ولم يحدث أبدا في تاريخ الفن المعماري أن نظر أحد نظرة التعبد هذه إلى أي صرح غير ديني كما حدث في حالة فاروس التي اتخذت لنفسها صفة روحية . وكانت منارة مضيئة ليس فقط للسفن في البحر وإنما للخيال أيضا . وبعد أن انطفأ نورها بسنين طويلة بقيت ذكراها متوهجة في أذهان الناس .

ومما يزيد من الإثارة التي قابل بها أهل الاسكندرية وغيرهم « فاروس » أنها استمرت إلى اليوم سرا من الأسرار ، ولا أحد يعرف تماما كيف كانت تعمل . ويطيل فورستر في وصف الإحساس بالحيرة عندما حاول الكثيرون معرفة حقيقتها ، فيقول :-

إن نظام إرسال الضوء غير معروف . ويتحدث الزائرون عن مرآة « غامضة » في أعلى البناء ، وهي أكثر روعة من البناء نفسه . ما هذه المرآة ؟ هل كانت من الصلب تعكس النار ليلا والشمس نهارا ؟ وتقول بعض التقارير إنها من الزجاج المصنوع بدقة أو الحجر الشفاف ، وأن الجالس تحتها يستطيع أن يرى السفن في البحر التي لا تستطيع العين المجردة أن تراها . أم هي منظار ؟ وهل يمكن أن تكون مدرسة الاسكندرية العظيمة في الرياضيات قد اكتشفت العدسات ، وأن هذا الاكتشاف قد ضاع وطواه النسيان عندما سقطت « فاروس » ؟ كل هذا ممكن . وعلى أية حال ، فمن المؤكد أن المنارة قد زودت بكل اكتشاف علمي عرفه العصر ، وأن العالم القديم لم يتجاوز في تقدمه ما حققه فيها . أما العصور الوسطى فقد اعتبرت المنارة من عمل الجان .

ويضيف فورستر إلى هذه التفسيرات والتكهنات العلمية قصصا خارقة عن عجائب فاروس ، فهناك التمثال الذي يشير بإصبعه إلى مدار الشمس اليومي ، وآخر كان يعلن بأصوات متناسقة جميلة عن ساعات اليوم ، وثالث كان ينذر بصوت عال بإبحار أسطول من

السفن . ويحكى الأسطورة العربية التي تقول إن المنارة قد بنيت على « جعران زجاجي » وأن موكبا من الفرسان ضلوا الطريق في غرف المنارة الثلاثمائة فسقطوا في شق في ظهر الجعران وهلكوا في البحر . وإذا كانت هذه القصص التي تدور حول المنارة من مجرد وحي الخيال إلا أنها تعطى للقارىء في نهاية الأمر إنطباعا عميقا عن عظمة هذا الإنجاز العلمي الذي إختفى كل أثر له في الوقت الحاضر ، ولكنه بقى كأثر روحي على مر الزمان .

أما الآثار الباقية من مقابر ومعباد وتماثيل فيتناولها فورستر بنفس الدقة التي تناولهابه مرجعه الأول برتشيا وإن كان يوجز في التفاصيل . ومازال هذا الجزء من الدليل مرجعا يعتمد عليه في دقته وفي سلامة ذوقه الفني كما يبدو في وصف تماثيل « التناجرا » التي إشتهرت بها الاسكندرية القديمة ، وهي في نظر فورستر أجمل ما يحويه المتحف ، ويخص بالذكر سبع وعشرين من هذه التماثيل الصغيرة الحجم لنساء في أوضاع مختلفة ، وكلها كما يقول « غاية في الرقة والوقار » .

ولا يقل إنبهار فورستر كلما تخيل الآثار التى إندثرت ، بل لعل إنبهاره يزداد عندما يتراءى له مشهد المدينة بمكتبتها وقصورها ومسرحها ودار الحكمة وغير ذلك من مبانيها الزائلة . ويأخذ فورستر بيد القارىء في رحلة مثيرة سواء أكان أمامه أثر مادي يشير إليه ويصف ما تراه العين أو ينظر بعين الخيال إلى أشياء لم يعد لها أثر حسي . وهكذا يقول عن قصور البطالمة وآثار مدينتهم : « لن ترى عين مثل هذا الإنجاز ثانية . ولا يستطيع عقل أن يتخيله . لقد حل محله اليوم الرمل والحصى » .

وكما يقدم فورستر الاسكندرية من خلال تاريخها وآثارها فإن مايكل هاج ناشر الطبعة الحالية وسابقتها (١٩٨٢) يضيف البعد الأدبي كملحق في نهاية الكتاب تحت عنوان « مدينة الكلمات » ، ويعني بذلك المدينة كما ظهرت من خلال الأدب الإبداعي ، وخاصة قصائد كفافي وكتاب رباعية الاسكندرية للورانس داريل ثم ميرامار لنجيب محفوظ التي يشير إليها عابرا . وفي الهوامش التى تتبع هذا الجزء القصير يقتفي هاج أثر معالم الاسكندرية الحديثة كما تظهر عند داريل بمبانيها ومنازلها وفنادقها ومناطقها المجاورة ، مثل العجمي وبحيرة مريوط . ويمكن إعتبار هذه الصفحات إلى حد ما دليلا للاسكندرية ما بين الحربين العالميتين ، وإن كانت اسكندرية داريل نتاج الخيال الإبداعي الرومانسي . وبإضافة هذا الجزء الأخير لدليل فورستر الذي فيه تتجسد « عمارة الاسكندرية في الكلمة المكتوبة » يزداد بناء المدينة تشابكا ، وتصبح ذات إمكانيات وأوجه لا حصر لها . فهي مدينة الحاضر ، ومدينة الماضي ، ومدينة أكثر شمولا من ذلك بكونها مدينة « الكلمات » ، وكلها تشكل « المدينة الأسطورية » .

لقد كان هدف فورستر من كتابة هذا الدليل أن يضع بين يدي زائر الاسكندرية كتابا عمليا يساعده على فهم المدينة ومعرفة معالمها الأثرية والحديثة معا . وهذا ما نجح فيه . غير أنه بالإضافة إلى ذلك جسد مدينه عريقة تنبض بالتاريخ ، مدينة أحلام وأشباح وأساطير وأصداء لا تسكن . إنها حقا المدينة « غير المدفونة » ، « مدينة الذكريات » . وإذا ما قرأنا دليل فورستر بالتركيز العقلي والخيالي الذي يستحقه فإننا نستطيع اليوم أن نبعث ، ونحن نسير في شوارعها المكتظة التي اختنقت بمظاهر « التقدم التكنولوجي » المعاصر ، المدينة التي قال عنها

ابن دقماق ، الذي اقتبس منه فورستر في صفحة العنوان :

إذا ما طاف المرء حول الاسكندرية في

الصباح ، فإن الله سيصنع له تاجا من الذهب مرصعا باللآلىء تغمره رائحة المسك والكافور تاجا يتلألأ من الشرق إلى الغرب .

❊ ❊ ❊

العدد التالي من المجلة
العدد الثالث - المجلد التاسع عشر
اكتوبر - نوفمبر - ديسمبر
قسم خاص عن
الحداثة والتحديث في الشعر



ترحب المجلة باسهام المتخصصين في الموضوعات التالية

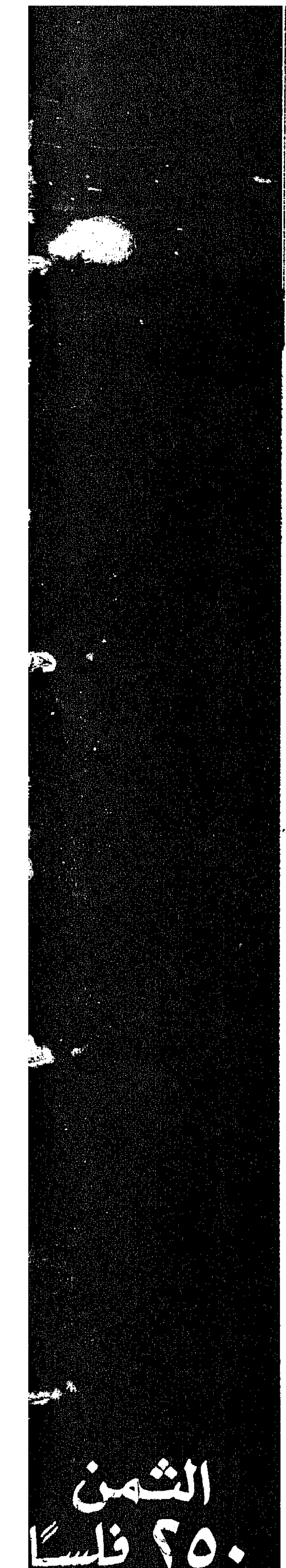
(أ) الحداثة والتحديث في الشعر .
(ب) الترجمة والتعريب .
(ج) علوم الإدارة .
(د) **مناهج البحث العلمي**

دائرة الحوار (دعوة لاضافة باب جديد في « عالم الفكر »)

إن الطبيعة الجادة للدراسات والبحوث التي تنشر في « عالم الفكر » تعني ، بحكم التعريف في حالات كثيرة ، أنها لاتمثل فصل الخطاب أو جّماع القول في الموضوع الذي تتناوله . وفي سعي « عالم الفكر » الحثيث لتحقيق المزيد من التواصل مع قرائها ، فإنها تنظر في أمر إضافة باب جديد فيها بعنوان « دائرة الحوار » ، تنشر فيه ما تتلقاه من تعليقات مركزة وجادة ومتعمقة ، وملتزمة بالمنهج العلمي وأدب الحوار في التعليق ، مع ردود كتاب الدراسات الأصلية على هذه التعليقات . وتتطلع « عالم الفكر » إلى أن يصبح هذا الباب منبرا لتبادل ثريّ ومفيد للآراء يمثل إضافة مجدية لما تنشره من دراسات وأبحاث ، وبما يحقق تفاعلا فكريا مطلوبا ومحمودا بين قرائها وكتابها .

و « عالم الفكر » تفتح الباب ، على سبيل التجربة ، لقرائها لرفدها بتعليقاتهم فيما بين ٥٠٠ ـ ١٠٠٠ كلمة ، حول ماينشر فيها . فإذا ما وضحت استجابة القراء والكتّاب للفكرة ، وأدركت الاسهامات حجما معقولا ومستوى لائقا يبرر إضافة مثل هذا الباب ، بشكل غير دوري ، فسوف تبادر إلى ذلك ، شاكرة لقرائها وكتّابها حرصهم على التفاعل البناء معها وفيما بينهم لزيادة عطائها الفكري .

مجلس الادارة



ولة الإمارات	٥	دراهم	سوريا	٣	ليرات
سعودية	٥	ريالات	القاهرة	٣٥	قرشًا
بحرين	٤٠٠	فلس	السودان	٢٥٠	مليمًا
يمن الشمالية	٤,٥	ريال	ليبيا	٣٥	قرشًا
يمن الجنوبية	٤٠٠	فلس	مسقط	٤٠٠	بيسة
عراق	٣٠٠	فلس	الجزائر	٥	دنانير
بنان	٢,٥	ليرة	تونس	٥٠٠	مليم
لأردن	٢٥٠	فلسًا	المغرب	٥	دراهم

إشتراكات:

بلاد العربية ٢,٥٠٠ دينار

بلاد الاجنبية ٣,٠٠٠ دينار

ول قيمة الاشتراك بالدينار الكويتي لحساب وزارة الاعلام بموجب حوالة مصرفية خالصة المصاريف
ى بنك الكويت المركزي ، وترسل صورة عن الحوالة مع إسم وعنوان المشترك إلى :

زارة الاعلام ـ المكتب الفني ـ ص.ب ١٩٣ الرمز البريدي 13002 الكويت

مطبعة حكومة الكويت







